Federico Navarro
(Editor)

Escritura e inclusión en la universidad

Herramientas para docentes

Prefacio de Theresa Lillis
Postfacio de Daniel Cassany



UNIVERSIDAD
DE CHILE




ISBN 978-956-404-277-0

Nota a la edición electrónica

En la presente edición electrónica la foliación del índice corresponde a la edición impresa.

Para esta edición electrónica
se han eliminado las páginas en blanco y, por lo tanto,
los saltos en la numeración de las páginas
corresponden a dichas páginas en blanco.



Editorial
Universitaria

Escritura e inclusión en la universidad

Texto compuesto en tipografía *Melior 10/13*

Se terminó de imprimir esta
PRIMERA EDICIÓN
en los talleres de Gráfika JR,
Bio Bío 565/569, Santiago de Chile,
en diciembre de 2021.

ISBN: 978-956-404-277-0

Editor
Federico Navarro

Autores
Martín Álvarez, Daniel Cassany, Claudia Castro, Paula González-Álvarez, Theresa Lillis,
Pablo Lovera Falcón, Soledad Montes, Federico Navarro, Fernanda Uribe Gajardo

Asistente de edición
Lina Calle-Arango

Diseño y Diagramación
Editorial Universitaria S.A., Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 1050.

Se agradece la financiación concedida por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de
Excelencia FB0003, por el Proyecto FONDECYT de iniciación Nº 11160856 de ANID y por el
Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 y FF UCH1899 del Ministerio de Educación,
Chile, que posibilitaron el trabajo de investigación empírica y de elaboración de materiales
pedagógicos para orientar prácticas docentes y decisiones de gestión educativa.

FOTOGRAFÍA DE PORTADA
©SeagullNady/Shutterstock.com. ID 1827267902

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

Federico Navarro
(Editor)

Escritura e inclusión en la universidad
Herramientas para docentes

Prefacio de Theresa Lillis
Posfacio de Daniel Cassany



UNIVERSIDAD
DE CHILE

Índice

Sobre este libro. De la responsabilidad estudiantil a la universidad letrada

FEDERICO NAVARRO

Me tomó casi dos décadas llegar a este libro. La historia comenzó en el año 2004, cuando enseñaba escritura en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Recuerdo que les docentes debíamos usar un manual organizado en aspectos morfológicos, sintácticos, textuales y discursivos (en ese orden) para cursos de ingreso masivo que recibían a miles de estudiantes indiferenciades. En una de las unidades, había que enseñar las macrorreglas cognitivas (no necesariamente conscientes) que utiliza la mente-cerebro para resumir, según los modelos cognitivos de comienzos de los años 1980. En otra, debíamos enseñar las características del tipo textual argumentativo. No faltaban las reglas para uso de la *b*, la *j*, la *z*. La influencia de los estudios literarios hacía que combináramos estos requisitos con la lectura del maravilloso *Boquitas pintadas,* de Manuel Puig.

No teníamos mucha idea de cómo debía ser una pedagogía de la lectura y la escritura en educación superior, ni tampoco usábamos evidencias para fundamentar las propuestas. Lo único que teníamos a mano eran teorías sobre la lengua y sobre la literatura. Tampoco sabíamos muy bien cómo conciliar la enseñanza algo contenidista sobre adverbios o argumentación, la orientación hacia el discurso académico escrito, los recursos literarios que apelaban a las hablas populares y la práctica intensiva que posibilitaba un curso obligatorio. Les estudiantes aceptaban esta realidad con infinita paciencia, sin protestar, pero muches de elles quedaban en el camino. No había demasiadas distinciones entre áreas disciplinares, ni mucho conocimiento de las clases de escritura que les estudiantes efectivamente necesitaban para transitar la universidad. Tampoco había demasiado espacio para que les estudiantes no tradicionales pusieran en cuestión nuestros saberes, nuestras tradiciones ni nuestros discursos.

Una década después edité el *Manual de escritura para carreras de humanidades* (2014), en la Universidad de Buenos Aires. En este caso, la novedad estuvo en prestar atención a la diversidad de formas de comunicar y de construir conocimiento en las disciplinas, es decir, en adoptar una perspectiva de escritura a través del currículum. Los capítulos del manual se organizaron en géneros discursivos, es decir, clases de

textos como el parcial domiciliario y la reseña, en tanto formas relativamente estables de participar en las carreras que tode estudiante necesita conocer y hacer suyas. Además, el equipo autoral provenía del área de la didáctica de la escritura e hizo una pequeña investigación situada y bibliográficamente informada para fundamentar las propuestas pedagógicas. Los ejemplos y actividades se basaron en ejemplares reales, estudiantiles y expertos, validados en su contexto disciplinar. El manual se probó en cursos de escritura antes de su publicación, y se formó un equipo de estudiantes avanzades como tutores de escritura en aula y como responsables de varios de los capítulos, reconociendo sus roles periféricos legítimos y la utilidad de sus saberes y experiencias. Además, el libro incorporó una tradición típicamente argentina: incluir lecturas teóricas breves sobre escritura para formar escritoras y escritores conscientes de sus decisiones. Otra de las novedades fue la inclusión de un capítulo específico sobre oralidad académica.

Pero el libro, más allá de sus aportes, tenía un problema teórico intrínseco: suponía que conocer un conjunto de géneros discursivos de formación tradicionales era suficiente para transitar las carreras en las que se solicitaban. Esto implica pensar que escribir es conocer un catálogo de clases de textos según el contexto, implícitamente estáticos y abarcables. Éramos conscientes de este problema, y por eso intentamos balancear esta tendencia a la “enciclopedia de géneros” con invitaciones al trabajo e investigación con géneros distintos que el manual no podía anticipar. El libro tenía otra limitante: colocaba la responsabilidad exclusivamente en les estudiantes, sin problematizar demasiado qué géneros se solicitaban en el aula y por qué. En realidad, los géneros discursivos son infinitos, diversos, dinámicos, en constante tensión y negociación de une docente a otre, de un año a otro, de un aula a otra. Y, más aún, muches docentes no saben muy bien qué géneros solicitar, cómo enseñarlos ni cómo evaluarlos. ¿Cómo adaptarse a propósitos y especificidades del tipo “sea clare”, “investigue sobre este tema” o “refleje su investigación”?

Casi un lustro más tarde, en 2018, coedité el *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* y el *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*, de vuelta en la Universidad Nacional de Quilmes. Estos manuales, pensados como dos hitos obligatorios y consecutivos en la formación de escritoras y escritores, aprovechaban ciertos aprendizajes previos. En lugar de ser genéricos para toda la universidad, se anclaban en demandas y prácticas letradas de un área y departamento específico de la universidad (Economía y Administración). En lugar de enseñar un catálogo de géneros discursivos, se centraban en un conjunto de competencias letradas clave

de alta demanda cognitiva y transferibles a distintos contextos, como la búsqueda y selección de fuentes y bases de datos o la recuperación y validación de la biografía letrada de cada estudiante. En lugar de ser elaborados por expertes externes a la institución, la autoría de los capítulos correspondía a docentes destacades que tenían experiencias con la población estudiantil de destino. Los géneros discursivos solicitados eran de tipo epistémico o de formación: invenciones del propio manual, como el *informe de lectura* o el *informe de coyuntura*, ambos con ciertas características pedagógicamente orientadas, que cumplían el propósito de movilizar y fomentar aprendizajes. Las lecturas combinaban géneros expertos y lecturas especializadas que pesquisamos entre los cursos de los primeros años. También incluimos un capítulo específico sobre oralidad, pero en este caso articulado con las competencias y géneros enseñados en los capítulos previos. Los libros recogían otra tradición argentina: un foco en actividades de la llamada *lecto-comprensión*, si bien intentamos que toda actividad de lectura incluyera producciones orales y escritas de distinto tipo para que comprender no fuera, simple y artificialmente, responder preguntas.

A pesar del cambio dramático que implicó este material respecto a textos de años previos, todavía persistía un problema de foco, invisible para mí en ese momento: estos manuales, como los ejemplares anteriores, estaban destinados a les estudiantes que todavía no podían leer y escribir como se suponía que debían hacerlo, y no a les docentes e instituciones que les recibían. Al año siguiente, con *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*, intenté abordar esta carencia. Este libro, coeditado y escrito con un equipo autoral de la Universidad de Chile, incluye la sección "Guía docente: la comunicación oral como herramienta para enseñar y aprender". Esta sección se organiza como la clásica *Guía de le docente* que brinda ideas y sugerencias para que les docentes pongan en práctica, adapten y potencien las actividades centrales, que están naturalmente destinadas a les estudiantes. En ese sentido, el libro no modificaba los roles, expectativas y prácticas pedagógicas usuales, sino que recuperaba un instrumento de etapas educativas previas y lo incluía en un manual universitario. Cuando imaginamos este proyecto, nos entusiasmó más bien ofrecer herramientas informadas para diseñar tareas, enseñar y evaluar la oralidad académica, quizás el aspecto más olvidado por las iniciativas de alfabetización académica y de investigación científica de la literacidad en educación superior.

Ninguno de estos libros problematizaba en profundidad un tema fundamental en la actualidad: el tipo de discurso que enseñábamos y su rela-

ción con los discursos que traían consigo les estudiantes. En el fondo, no lograban visibilizar los roles sociales, las relaciones de poder y las posibilidades de reconstrucción y deconstrucción de las prácticas letradas, formativas y científicas hegemónicas en la universidad. La responsabilidad estaba centralmente depositada en les estudiantes, sin abordar de forma directa la posible transformación de las aulas que estaban por transitar. Todavía seguíamos un enfoque algo ingenuo de la alfabetización académica o disciplinar: el propósito era que les estudiantes, sin importar su trayectoria previa, dejaran sus formas de comunicar y de razonar en la puerta de la universidad y pasaran a hablar, escribir y pensar como nosotres, les profesores que les recibíamos. Es decir, que les estudiantes se *enculturaran* (o, peor, *aculturaran*) en las prácticas letradas académicas.

¿Y si les estudiantes "no leen críticamente" porque en los cursos universitarios se les pide que respondan preguntas cerradas de recuperación de contenidos? ¿Y si son "poco clares" porque no hay instrucciones detalladas ni explicación de expectativas de les docentes? ¿Y si "no escriben nada" en la universidad porque sus mundos letrados son el subtitulado de *animé*, la improvisación de letras de rap o el *fanfiction* en redes sociales? ¿Y si "escriben pésimo" porque no tienen oportunidades en aula de anticipar errores, planificar textos, compartir borradores y recibir retroalimentación? ¿Y si "citan cualquier cosa" porque siguen hábitos culturales de selección y socialización de conocimientos distintos a los de la universidad, o incluso porque sienten que citar es traicionar la originalidad de su propia voz? ¿Y si "plagian" porque las tareas son repetitivas y poco significativas, sin roles de agencia y de saber depositados en le estudiante? ¿Y si en realidad –¡horror!– no les parece tan deseable hablar, escribir y pensar como nosotres?

En este libro, intentamos dar continuidad a lo que hemos aprendido en el camino, pero con una novedad radical: no apuntamos a les estudiantes, sino que buscamos enseñar a docentes de todas las áreas cómo aprovechar la lectura y la escritura para transformar sus cursos, fomentar mejores aprendizajes e incluir a más personas. *Este es un manual para docentes.* Las evidencias que hemos recogido y la bibliografía actualizada sobre el tema demuestran que un enfoque de escritura a través del currículum orientado a la inclusión y el aprendizaje ayuda a que les estudiantes dejen de "plagiar", "citar cualquier cosa", "escribir pésimo", "no escribir nada", "ser poco clares", y "leer superficialmente".

Este manual para docentes busca acompañar ese proceso de transformación de las instituciones, del currículum y de las prácticas de aula. Es decir, este manual intenta colaborar con un verdadero *campus universitario letrado,* en el que el desarrollo de la lectura y la escritura para

aprender, comunicar y crear sea parte del contrato formativo en las diferentes etapas educativas y ámbitos disciplinares. No es casualidad que cada capítulo comience con una historia, protagonizada por docentes y estudiantes, para ilustrar las perspectivas de distintes actores de la comunidad educativa. Este libro no está destinado a les estudiantes, ni siquiera está pensado para ser llevado al aula, sino que busca la actualización pedagógica de docentes en ejercicio de todas las disciplinas que quieren apoyar la formación de les estudiantes de nuestro tiempo en y a través de la escritura. Lo imagino en la mesa de trabajo de une docente, abierto en la página del tema que resulte pertinente, mientras planifica qué tareas de escritura solicitar este semestre.

Es importante destacar que los cinco manuales que tejen esta historia han sido publicados con acceso libre y gratuito en línea y pueden ser consultados y usados en aula por cualquiera que quiera hacerlo. Cuando nos preguntamos qué puede enseñar el campo de los estudios de la lectura y la escritura en Latinoamérica a otras regiones del mundo, una de las respuestas posibles es la generación de productos e instrumentos *open-access* desde las propias universidades para ayudar a que todes les estudiantes puedan ejercer su derecho a la educación superior.

Tuvimos una gran ayuda para hacer este libro, porque Theresa Lillis iba a escribir un prólogo y nos entregó, en cambio, un capítulo completo con una verdadera pedagogía inclusiva de la escritura. Sus "Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura" –que tuvimos que denominar *prefacio* porque *prólogo* se quedaba corto– es un aporte fundamental y en español para entender cómo y por qué debemos orientar la alfabetización académica hacia una enseñanza de la escritura que no discrimine por la pertenencia a cierto grupo social (etnia, género, clase o incluso edad). Recojo en particular su llamado a incorporar la agencia de les escritores-estudiantes en la creación de significados mediante estrategias como la *réplica* (discutir convenciones), la *yuxtaposición* (incorporar voces, discursos y géneros diversos en un mismo texto) y los *recursos heurísticos* (enseñar marcos no prescriptivos para resolver problemas retóricos).

Además, tuvimos una gran ayuda porque Daniel Cassany hizo una etnografía de su propia experiencia como director de tesistas internacionales doctorales, y nos entregó otro extenso capítulo, que tuvimos que denominar *posfacio* porque *epílogo* también se quedaba corto. En "Claves y casos para formar doctoras. Sobre la tutorización de investigadoras jóvenes", Daniel construye diez principios de buena dirección a partir de su anclaje en casos, algunos exitosos y otros no tanto, que otorgan humanidad y materialidad al proceso formativo: elegir le candidate adecua-

de; negociar un planteamiento motivante; ayudar a formular preguntas de investigación; atender requerimientos éticos; conducir a herramientas apropiadas y condiciones oportunas; apoyar la construcción de resultados basados en datos; guiar la selección bibliográfica; acompañar la redacción del trabajo; ayudar en los requerimientos técnicos; y orientar en las primeras publicaciones científicas.

Así, dos de les mayores expertes del mundo en los nuevos estudios de la literacidad y en el análisis y enseñanza de la escritura como práctica social nos regalaron el marco perfecto para este libro. Pero más allá de este encuadre honorífico, el libro tiene en su centro al equipo de investigación que durante los últimos cinco años estudió las formas de leer y escribir en la Universidad de Chile, asistió a docentes que querían innovar sus prácticas de enseñanza y sus programas y tareas, coordinó al equipo de tutoras y tutores pares que acompañaron a estudiantes de años inferiores, y elaboró materiales virtuales para acompañar a escritoras y escritores en distintos roles en la universidad.

Los capítulos se organizan en cuatro preguntas que considero esenciales para favorecer la escritura a través del currículum: cómo se incorporan otras escrituras al aula; cómo se enseña y evalúa la escritura; cómo se buscan y usan fuentes; y cómo se acompaña la escritura de trabajos de finalización de estudios. Cada capítulo incluye lecturas técnicas, que les docentes pueden aprovechar para que sus aulas sean espacios de formación de estudiantes conscientes de sus elecciones retóricas, así como propuestas de actividades que se pueden adaptar o transformar según los contextos y necesidades.

En "¿Cómo incorporar escrituras diversas en el aula? Diálogos entre prácticas académicas y escrituras vernáculas para una didáctica más inclusiva", Paula González-Álvarez se hace cargo del aporte quizás más transgresor y desafiante del libro: pensar acciones y ejercicios concretos para que la escritura en el aula universitaria sea mucho más diversa e inclusiva de lo que es hoy en día. Paula recoge testimonios de buenas prácticas de distintos lugares del mundo, tanto desde la bibliografía como a través de entrevistas con docentes innovadoras e innovadores. Además, propone estrategias como diversificar la bibliografía de curso, los textos producidos en el aula y el lenguaje utilizado en la clase, conocer mejor qué leen y escriben les estudiantes fuera del aula, y elaborar tareas de escritura innovadoras, híbridas y motivantes, como instructivos en video o acciones de difusión del conocimiento científico para públicos diversos.

En "¿Cómo diseñar tareas y rúbricas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas", Pablo Lovera Falcón y Claudia Castro apoyan la transformación de actividades de escritura para multiplicar

los aprendizajes. La premisa es que una buena tarea, con instrucciones claras y orientaciones de evaluación incorporadas al proceso de escribir, puede mejorar notablemente la motivación y el desempeño de les estudiantes, así como honrar los contratos pedagógicos acordados en el aula. Pablo y Claudia guían paso a paso la vinculación entre los propósitos formativos y las tareas pertinentes, la creación de una tarea asociada a un género discursivo, las acciones para dar oportunidades de planificación, elaboración y revisión, y el diseño de rúbricas y pautas de cotejo para la evaluación tanto formativa como sumativa.

En "¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica", Soledad Montes y Martín Álvarez aportan herramientas para apoyar la incorporación y discusión de fuentes en la escritura académica, al mismo tiempo que se construyen una voz y una identidad letradas propias. Las actividades y evidencias que ofrece el capítulo permiten acercar ambas posiciones: estudiantes que transforman su manera de entender y apropiarse de las fuentes, y docentes que reconocen y validan las posiciones de les estudiantes. Soledad y Martín demuestran la necesidad de adoptar una posición orientada pedagógicamente al problema del plagio y ofrecen tareas concretas para que la inclusión de voces, científicas y de otros tipos, sea parte de lo que enseñamos.

Finalmente, en "¿Cómo acompañar la escritura de tesis y memorias de pregrado? Propuestas para retroalimentar en etapas de finalización de estudios", Fernanda Uribe Gajardo coloca el foco en el *set* de géneros discursivos y demandas de escritura e investigación que les estudiantes deben afrontar de forma previa a la graduación. El capítulo brinda herramientas a docentes para participar y acompañar de forma significativa este proceso: desde la exploración de aspectos motivacionales y afectivos y la construcción de acuerdos de trabajo, hasta estrategias para entregar retroalimentaciones útiles, significativas y sistemáticas.

El libro también asume posición respecto del lenguaje inclusivo de género (LIG). Algunes autores siguieron el criterio de desdoblar en masculino y femenino para términos que refieren a personas, no en todos los casos dadas las limitaciones de economía de lenguaje, sino con ciertas palabras (como "estudiantes") y en ciertos pasajes (como las oraciones tópicas) clave. Este fue nuestro acuerdo inicial como equipo autoral. Posteriormente, una autora optó por el uso de @, mientras que un autor eligió el femenino como genérico. Finalmente, yo opté por el uso de la -e como morfema para marcar el género gramatical no binario, complementado por desdoblamiento de palabras con -e de género gramatical masculino (como "tutores" y "escritores") cuando no hay marcas cercanas de

LIG. Esta diversidad de estrategias gramaticales, todavía en negociación y cambio, demuestra la extraordinaria maleabilidad del lenguaje y el poder que nos otorga para manifestar nuestros ideales y perspectivas, y también brinda evidencias de que las convenciones lingüísticas no son rígidas, ni hay motivos para que lo sean.

Más importante aún, el uso de marcas de lenguaje inclusivo de género es una señal explícita y necesaria desde las instituciones en apoyo a la equidad, la inclusión y la no discriminación que trasciende una discusión normativa, gramatical o comunicativa. Cuando une docente usa marcas de lenguaje inclusivo de género, aunque sea de forma parcial y asistemática, está colaborando con un mejor clima de aula y está tomando partido por una sociedad más diversa, porque visibiliza y valida realidades desde su posición de poder institucionalizado y desde su discurso privilegiado. Además, el uso sistemático de alguna variante de LIG no es nada fácil y requiere desarrollar una elaborada conciencia metalingüística, por lo que su trabajo en aula puede colaborar con la formación de mejores escritoras y escritores.

Para terminar, debo aclarar que este libro no habría sido posible sin el apoyo institucional y la visión estratégica de Leonor Armanet Bernales y Anita Rojas A. Desde la Dirección de Pregrado de la Universidad de Chile, ellas nos pidieron hace varios años un libro que condensara nuestras investigaciones y esfuerzos, que informara con evidencias las prácticas de aula efectivas, y que estuviera disponible de forma gratuita para toda la comunidad. Ojalá más personas se animaran a apostar por la investigación y la pedagogía para orientar las decisiones de gestión en educación superior.

Prefacio
Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura

Theresa Lillis

1. Introducción

La escritura[1] de l@s estudiantes sigue siendo una práctica central en la pedagogía y la evaluación académica en las universidades de todo el mundo. Por lo tanto, el desarrollo de pedagogías que permitan a tod@s l@s estudiantes comprender las prácticas retóricas que sustentan los conocimientos históricamente legitimados (principalmente a través de la lectura) y que, al mismo tiempo, faciliten su participación activa en dichas prácticas (principalmente a través de su escritura) es crucial. El aumento significativo del número y de la diversidad de la población estudiantil en la enseñanza superior en muchas partes del mundo durante los últimos treinta años ha dirigido la atención a las prácticas de inscripción verbal (la escritura) de conocimientos (tanto de l@s estudiantes como de l@s académico@s). En este contexto, en la práctica diaria, l@s profesor@s que se involucran con estudiantes de grupos sociales históricamente excluid@s de la educación superior se encuentran en una posición que es a la vez emocionante y difícil: aunque est@s estudiantes aportan una serie de recursos lingüísticos y semióticos a sus estudios académicos, suelen estar menos familiarizad@s con las convenciones retóricas académico-institucionales que pueden requerir más esfuerzo pedagógico y creatividad. Al mismo tiempo, es más probable que cuestionen las suposiciones que a menudo se dan por sentadas sobre la naturaleza y el propósito de dichas convenciones. Este cuestionamiento pone de relieve qué convenciones –semióticas, lingüísticas, retóricas– son válidas para quién y por qué en el trabajo intelectual y la creación de significados/conocimientos.

Las herramientas específicas que nosotr@s (como profesor@s) desarrollamos para trabajar con l@s estudiantes dependen de nuestros objetivos.

[1] En inglés, en la palabra *writing* tenemos una ambigüedad bastante útil desde la perspectiva de la lectoescritura como práctica social porque refiere a un texto escrito y también al proceso o el acto de escribir. A lo largo de este capítulo utilizo *escribir* para hacer hincapié en el acto y el proceso, y uso *escritura* para indicar un enfoque textual; además, a veces uso las dos palabras si creo que hay que hacer hincapié en ambos significados.

Mi suposición es que nuestro objetivo general (como profesor@s y como investigador@s) es la inclusión: permitir a l@s estudiantes acceder a las convenciones existentes de la escritura académica (a través de su lectura y escritura), pero al mismo tiempo convertirse en participantes activ@s en la creación de significados/conocimientos académicos, con derecho a cuestionar y transformar. Este objetivo requiere necesariamente un tipo de postura particular hacia nosotr@s mism@s como profesor@s: aunque trabajemos dentro de los regímenes de evaluación dominantes existentes (ver Lillis, 2017), tenemos el derecho a rediseñar o cuestionar (aspectos de) dichos regímenes.

Este capítulo representa una breve síntesis de lo que he llegado a considerar como herramientas claves de o para el pensamiento para desarrollar una pedagogía inclusiva de la escritura: se basa en mi experiencia pedagógica, en la escuela secundaria y en la educación de adult@s, así como en la educación superior, esta última durante más de 30 años.

Mi principal responsabilidad pedagógica respecto de la escritura de l@s estudiantes ha sido dentro de un espacio disciplinar –la Lingüística aplicada y la Sociolingüística–, pero también he participado en espacios específicos de escritura, por ejemplo, en talleres y cursos dirigidos a estudiantes universitari@s de pre y posgrado, así como trabajando como especialista en lenguaje/escritura con profesor@s de áreas disciplinares. A lo largo del capítulo, planteo las herramientas necesarias para una pedagogía de la escritura ubicada dentro de espacios disciplinares, con la premisa de que la pedagogía de la escritura es la responsabilidad de l@s especialistas en la disciplina, en ocasiones colaborando con especialistas en escritura/lenguaje.

Comienzo por considerar el valor de las *herramientas* como metáfora para articular el tipo de recursos que podamos necesitar, seguido de un enfoque en la práctica dialógica que creo esencial para desarrollar una pedagogía inclusiva de la escritura. Concluyo por sugerir una pedagogía con orientación *heurística* en lugar de una orientación *programática*, como una forma poderosa de desafiar la rigidez de los regímenes de evaluación y de abrir oportunidades para una mayor participación estudiantil en la creación de conocimientos. A lo largo de este capítulo, ofrezco unas breves reflexiones, así como notas a pie de página. Las incluyo para hacer hincapié en la importancia de la reflexividad pedagógica y para ilustrar brevemente dos tipos sencillos de la *yuxtaposición* como una forma de producir un texto más dialógico. El capítulo está en español (originalmente escrito en una mezcla de español e inglés), pero también incluye fragmentos en otros idiomas[2].

2 Se recomienda DeepL como un buen recurso de traducción automática en línea para traducir los extractos breves en inglés, portugués y ruso de este capítulo.

2. ¿QUÉ TIPO DE HERRAMIENTAS? SUGERENCIAS *PRÁCTICAS*, TEORÍAS DE LA *PRÁCTICA SOCIAL, PRAXIS*[3]

Como profesora, siempre me ha gustado la metáfora de la *herramienta* porque subraya el hecho de que mi objetivo es hacer algo útil. *Herramientas* aquí se refiere a cualquier recurso, idea, práctica –que he desarrollado a través de la experiencia y/o que está a mi disposición a través de diferentes medios– que puedo usar en mi pedagogía de la escritura. Al mismo tiempo, soy consciente de las limitaciones de la metáfora; las herramientas, en sí mismas, pueden ser bastante rígidas, o nuestro uso de algunas puede llegar a ser demasiado inflexible. Quizás utilicemos herramientas equivocadas en el momento equivocado o nos volvamos complacientes sobre la utilidad de determinadas herramientas para l@s estudiantes. Al pensar en qué herramientas son más valiosas para una pedagogía inclusiva de la escritura, me parece útil pensar en herramientas en tres niveles interconectados: *sugerencias prácticas*, teorías de la *práctica social* y *praxis*.

2.1. *Sugerencias* prácticas - *hacer algo útil/desarrollar recursos utilizables*

Un imperativo pedagógico esencial es hacer algo que sea útil para l@s estudiantes. La escritura académica que se exige a l@s estudiantes conlleva una multitud de reglas y convenciones a menudo opacas, codificadas por una institución históricamente elitista que ha sido reservada para un pequeño número de la población: las convenciones se transmiten implícitamente, a través de redes cercanas y cerradas (Wyatt, 1990) en lo que algun@s han descrito como rituales pedagógicos casi secretos, “ceremoniales” (Barnett, 1992). Por lo tanto, hacer algo útil supone romper esta “práctica institucional del misterio” (Lillis, 2001, Capítulo 3) para que las convenciones se hagan visibles, una tarea fundamental para l@s profesor@s que trabajan en la enseñanza superior basada en la apertura, la diversidad y la inclusión. Las preguntas formuladas por l@s escritor@s-estudiantes tanto a nivel de estudios universitarios como de posgrado, que figuran en las Tablas 1 y 2 ilustran solo algunas de las prácticas opacas tal y como lo experimentan l@s estudiantes.

3 *Practical, practice, praxis* era mi subtitulo en inglés, pero hace falta añadir unas palabras para que tenga sentido en español.

Tabla 1. Preguntas que hacen l@s estudiantes universitari@s de pregrado sobre las convenciones de ensayos.

La rúbrica	¿qué significa? ¿qué es lo que realmente quieren? ¿qué significa una palabra en particular, por ejemplo, “aconsejar”, “argumentar”, “criticar”, “discutir”? ¿cuál es la diferencia entre un informe y un ensayo?
El contenido y el uso de las fuentes	¿responde esto a la pregunta? ¿qué es relevante/irrelevante? ¿qué cuenta como evidencia? ¿cuándo (y cuándo no) cito a las autoridades? ¿qué tipo de evidencias es aceptable? ¿qué es el plagio? ¿cuánta literatura incluyo? ¿cómo aporto ejemplos de mi propia investigación? ¿cómo apoyo mi propia opinión? ¿qué partes de mi propia experiencia/entendimiento/investigación son relevantes? ¿cómo hago referencias? ¿por qué son importantes las referencias? ¿cómo utilizo las citas directas? ¿cuándo cuenta la experiencia personal como evidencia? ¿la experiencia personal cuenta o no?
La presentación	¿se pueden utilizar subtítulos? ¿se pueden utilizar listas?
La estructura global	¿cuánto escribo en cada sección? ¿cómo debería ser una introducción? ¿qué debería incluir en una conclusión? ¿dónde pongo la descripción y el análisis? ¿cómo organizo el contenido en un argumento? ¿cuán largo/corto puede ser mi texto?
La puntuación	¿qué es la puntuación estándar? ¿cuándo se usa el punto y coma?
El lenguaje y el texto	¿qué palabras o frases no se pueden utilizar? ¿qué es el inglés estándar?
Las voces en el texto	¿cómo separo las voces? ¿cómo hago para que mi propia voz sea clara?
La claridad en la escritura académica	¿qué significa ser claro?[4] ¿cómo hago para que las secciones de mi texto sean evidentemente relevantes?
La evaluación	¿cuáles son los criterios de evaluación? ¿cómo obtengo un sobresaliente? ¿se pierden puntos por errores gramaticales? ¿el escrito tiene el nivel requerido? ¿son necesarias palabras largas para obtener notas altas?

Fuente: Lillis, 2001, pp. 59–60.

[4] En inglés, “be explicit”, un comentario pedagógico frecuente en esa lengua.

Tabla 2. Preguntas frecuentes de l@s estudiantes-escritor@s de posgrado[5]

Comunidades e identidades	¿cómo obtengo retroalimentación útil sobre mis escritos? ¿cómo represento mis conocimientos/autoridad en mis escritos? ¿cómo puedo ser más crític@ en mi escritura? ¿qué hago para que mi texto sea fácil de leer?
Procesos y prácticas de redacción	¿cómo empiezo a escribir? ¿cómo corrijo mi trabajo? ¿cómo hago borradores y cómo reviso mi escritura?
Los géneros discursivos	¿cómo escribo un resumen de mi investigación? ¿cómo escribo un resumen de la conferencia? ¿cómo escribo un resumen de un artículo? ¿cómo escribo una revisión de literatura? ¿cómo escribo una tesis? ¿cómo escribo un artículo de investigación empírica? ¿puedo adaptar los géneros de escritura académica según mis propósitos? ¿tengo que escribir en géneros convencionales?
El lenguaje y el discurso	¿qué hago para que mi escritura sea/suene más académica? ¿qué hago para que mi estilo de escritura académica sea más formal? ¿cómo indico mi posición sin que suene como si fuera solo una opinión? ¿cómo puedo usar mi escritura para indicar que mi investigación llena un vacío en el campo? ¿puedo usar la primera persona? ¿cómo estructuro mis argumentos de manera efectiva? ¿qué hago para que mi texto sea coherente/tenga cohesión? ¿cómo puedo usar correctamente la puntuación y gramática en inglés? ¿cómo uso formas verbales correctamente en inglés? ¿cómo uso correctamente los artículos en inglés académico (estilo británico)? ¿cómo utilizo preposiciones correctamente en inglés académico (estilo británico)? ¿cómo utilizo citas en el texto, citas a pie de página y listas de referencias de forma correcta y eficaz?

Un principio pedagógico básico es evitar una orientación de *déficit*, es decir, la idea de que l@s estudiantes (cualquiera que sea el nivel en que estén estudiando) carecen por completo de recursos para la elaboración de significados/conocimientos en el ámbito académico y culparles por no conocer las convenciones dominantes. Responder a las preguntas

[5] Estas preguntas fueron generadas por Theresa Lillis, Jenny McMullan y Jackie Tuck basadas en talleres con estudiantes de posgrado de todas las disciplinas y utilizadas para desarrollar un recurso en línea en la Open University, Reino Unido, 2018.

de las Tablas 1 y 2 implica (mínimamente) que l@s profesor@s y l@s estudiantes construyan una forma compartida de hablar acerca de las convenciones. En términos de consejos prácticos inmediatos, hay una gran cantidad de recursos que nosotr@s, como profesor@s, podemos utilizar para desarrollar nuestra propia comprensión (un desafío continuo, como lo destacan Lovera Falcón y Castro en este libro) así como en el desarrollo de conversaciones pedagógicas con l@s estudiantes. Cada vez se dispone de más recursos gratuitos a través de Internet, que abarcan cuestiones de texto a nivel macro (por ejemplo, género, argumento) y micro (por ejemplo, gramática, convenciones de referencia), así como sugerencias prácticas sobre los procesos de escribir y redactar. Una rápida búsqueda en Google muestra la cantidad de recursos disponibles, como se ilustra en la Tabla 3[6].

Tabla 3. Recursos basados en búsquedas por Google (Resultados, 10 de febrero de 2020).

BÚSQUEDA	RESULTADOS
how to write an essay	5.130.000
cómo escribir un ensayo académico	3.870.000
books on how to write an essay	43.700.000
libros sobre cómo escribir un ensayo académico	11.800.000
how to reference in an academic essay	210.000
cómo citar en un ensayo académico	37.800.000
what are the generic conventions of academic writing	3.720.000
las convenciones genéricas de la escritura académica	170.000

Aunque en la actualidad existen muchos recursos libremente disponibles –que l@s profesor@s pueden usar y/o adaptar como estímulos para diseñar sus propios recursos y estrategias–, está claro que estos recursos por sí solos no son la solución. El reto al que se enfrentan l@s estudiantes en sus escritos nunca ha sido solo la falta de información (por ejemplo, "¿cómo hago referencia a las fuentes?") y la responsabilidad pedagógica nunca ha sido (solo) compartir información (por ejemplo, "así es como se hace referencia a las fuentes"). Más importante que eso, las convenciones mismas pueden ser percibidas como sin sentido:

[6] Hay sitios específicos que proporcionan acceso libre a la orientación de la escritura, así como trabajos académicos sobre la escritura que son muy útiles para l@s profesor@s e investigador@s. Ver, por ejemplo, https://sites.google.com/site/giceolem2010/ y https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/recursos-3

> Algunas de estas reglas se inventan sin ningún motivo. Por eso es difícil de aprender, ya sabes, porque no hay ninguna razón para ello (Mary, enfadada, riéndose, en Lillis, 2001, p. 58).

Un objetivo fundamental de este libro es ofrecer miniestudios contextualizados de la experiencia de l@s estudiantes y ofrecer ideas, estrategias y preguntas para ayudar a l@s profesor@s y a l@s estudiantes a hacer visibles estas reglas de una manera significativa.

El desafío pedagógico obvio es cómo mediar los recursos para que estos puedan ser explorados pedagógicamente con l@s estudiantes, de manera que:

- resignifiquen lo que pueden parecer convenciones aparentemente sin sentido a actos significativos de la escritura/el escribir;
- estén en línea con los objetivos disciplinares específicos sub/inter/intra/trans en diferentes puntos de la trayectoria de un@ estudiante en educación superior;
- pongan la escritura/el escribir en primer plano como una poderosa práctica semiótica para mejorar el aprendizaje y la comprensión, así como la producción de un texto determinado (normalmente este último con fines de evaluación);
- conecten con los momentos específicos de la autoría individual de l@s estudiantes-escritor@s.

En oposición con lo que a menudo se supone que es una trayectoria lineal de aprendizaje de la escritura académica –desde lo más *básico* hasta lo más *complejo*[7]– yo sugeriría que es útil invertir esta supuesta trayectoria y empezar por las conversaciones complejas acerca de la creación de significados/conocimientos. "¿Cuáles son tus intereses aquí?", "¿Qué ideas te parecen importantes y por qué?". Centrarse en los significados/conocimientos confiere a l@s estudiantes-escritor@s un derecho de autor/ía y confiere al estudio de las convenciones un objetivo intelectual más profundo que un valor *burocrático* (ver González-Álvarez en este libro). De esta manera, la discusión sobre las numerosas convenciones se convierte en un debate intelectual sobre la creación de significados/conocimientos en lugar de un objetivo en sí mismo.

[7] De hecho, lo que puede suceder es que las convenciones superficiales que son más fáciles de *empaquetar* se enseñen incluso si en realidad son fundamentalmente complejas; por ejemplo, la mecánica de las referencias en lugar del valor intelectual de las referencias y la voz en general.

Reflexión 1: La relación pedagógica y los momentos pedagógicos.

Como profesora-investigadora he encontrado muchos recursos útiles para desarrollar mi propia comprensión de –y para ayudar a otros a entender– muchos aspectos del escribir en la universidad. Además, he producido una gama de recursos en libros y en línea para llevar a cabo diferentes clases de escritura en distintos contextos académicos, y por lo tanto creo que tales recursos "prefabricados" pueden ser útiles, en particular si se construyen a partir de la experiencia vivida.[8] *Una de las cosas que aprendemos como profesor@s es que siempre necesitamos ampliar nuestro repertorio de recursos y estrategias, ya que es difícil saber exactamente qué será útil y cuándo para cada estudiante en distintos momentos de sus estudios.*

PERO.

También soy profundamente consciente de las limitaciones de cualquier recurso, estrategia o programa "prefabricado". Por muy bueno que sea un recurso, una estrategia o un programa, su utilidad depende de que esté anclado en una relación pedagógica. La pedagogía del escribir está enraizada en una relación pedagógica, constituida por millones de momentos pedagógicos que varían a menudo de manera minúscula –muchos de los cuales apenas serán percibidos por l@s participantes–. Pero cada momento se centra en pequeños detalles (ej., acerca de las convenciones, las ideas, el discurso, el derecho de estar en la universidad o no) y cada uno puede ser significativo y debe abordarse de manera que sea significativo para l@s escritor@s en momentos determinados.

Y debido a la gran cantidad de detalles que hay que aprender y al tiempo limitado (y a la necesidad, por lo general, de conseguir que l@s estudiantes-escritor@s cumplan los plazos de evaluación) una pedagogía explícita –es decir, una pedagogía solamente basada en un meta-comentario que explique, describa e ilustre las convenciones– tiene sus limitaciones. La relación pedagógica consiste en que l@s estudiantes estén dispuest@s a "seguir" en cierta medida lo que l@s profesor@s hacen (preguntar, sugerir, comentar) con respecto a su escribir, a veces sin comprender plenamente el significado o el fundamento, pero confiando en que l@s profesor@s están tratando de apoyar lo que él o ella quiere decir/escribir. Me refiero a este tipo de conversación más adelante (conversar para inducir a l@s escritor@s en las convenciones de la escritura académica) y, aunque puede considerarse un ejemplo de socialización implícita, creo que es una parte importante de la pedagogía del escribir, siempre asumiendo que también se están produciendo otros tipos de conversaciones pedagógicas (ver las secciones más adelante sobre el Diálogo).

[8] Puede consultarse, por ejemplo, Coffin et al. (2002), Curry y Lillis (2013), Lillis et al. (2015), Rai et al. (2014), Lillis et al. (2013), Curry y Lillis (2010), Lillis (1995).

2.2. *Teorías de la escritura/el escribir: una* práctica social

Si bien una tarea práctica consiste en utilizar y desarrollar recursos y estrategias que permitan a l@s estudiantes-escritor@s involucrarse con las demandas de escritura existentes (obviamente en cuanto a la evaluación), como profesor@s tenemos la responsabilidad intelectual y ética de tratar de entender exactamente qué estamos pidiendo a l@s estudiantes que hagan. ¿Qué es el escribir académico? ¿Qué es lo que hace? ¿Cómo? ¿Con qué consecuencias y para quién? Las teorías de la práctica social de la escritura, incluida *Academic Literacies*[9] (¿literacidades académicas? –ver más adelante discusión de términos–), me parecen muy útiles para arrojar luz sobre estas cuestiones y, por lo tanto, constituyen una base esencial para desarrollar una pedagogía inclusiva.[10] La noción de práctica ofrece una forma de vincular de tres maneras específicas el lenguaje con lo que l@s individu@s, como actor@s situad@s socialmente, hacen.

- El énfasis en la práctica indica que los casos concretos de uso del lenguaje no existen de forma aislada, sino que están vinculados a lo que las personas hacen –las prácticas– en el mundo material y social y también cómo se sienten con respecto a lo que hacen.
- La práctica señala que las formas de hacer las cosas con el lenguaje pasan a formar parte de las rutinas cotidianas e implícitas de la vida –tanto del individuo, *habitus* en términos de Bourdieu (1991)– como de las instituciones sociales (ver Smith, 2005). El lenguaje (y todos los recursos semióticos) podrían entenderse mejor como *práctica-recurso* (Lillis, 2001, Capítulo 2) porque, al realizar una práctica existente, estamos manteniendo un tipo particular de recurso de representación; al recurrir a un tipo particular de recurso de representación, estamos manteniendo un tipo particular de práctica social.
- La práctica a un nivel más abstracto ofrece una manera poderosa de conceptualizar el vínculo entre las prácticas específicas del escribir

9 Para resúmenes de *Academic Literacies* como orientación hacia la lectoescritura en la universidad, ver Lea y Street (1998), Lillis y Scott (2007), Lillis y Tuck (2015), Lillis (2019). Ver Ávila Reyes (2017) para un estudio de la influencia de distintas tradiciones de la investigación de la lectoescritura –incluido *Academic Literacies*– sobre las tradiciones en América Latina.

10 Esto no excluye que se utilicen también otras teorías o aspectos de las mismas, como se ilustra en esta colección donde se recurre a la filosofía y la teoría del género (Montes y Álvarez), la sociología y la economía (González-Álvarez), la teoría del currículo (Lovera Falcón y Castro) o la antropología (Uribe Gajardo). Ver también los capítulos de Lillis et al. (2015).

y las estructuras sociales en las que se insertan y que ayudan a formar. A este nivel, la práctica ayuda a explicar los diferentes tipos de participación en el mundo académico y las consecuencias para l@s participantes de los diferentes grupos sociales/lingüísticos.

La implicación pedagógica de una teoría de la lectoescritura como práctica social es la necesidad de evitar abstraer el lenguaje de su contexto sociohistórico (Street, 1984, 2015) y, en lo que respecta específicamente a la escritura académica, problematizar las características que se atribuyen típicamente a la escritura (académica) como la transparencia, la permanencia, la monomodalidad, la formalidad, la independencia del contexto o el monologismo (para un análisis completo véase Lillis, 2013, Capítulo 1). En términos prácticos (es decir, nuestra preocupación pedagógica para hacer algo inmediatamente útil), esto significa que, incluso cuando nuestra pedagogía inmediata se centre en enseñar determinadas convenciones –por ejemplo, centrándose en aspectos convencionales de los géneros y los discursos académicos– tenemos que ser conscientes de las prácticas que estamos promulgando, reforzando o desafiando. Al mismo tiempo, tenemos que entender por qué el aprendizaje, o tal vez más exactamente la adopción por parte de l@s estudiantes-escritor@s de ciertas convenciones retóricas, no es sencillo. En el siguiente fragmento, Reba explica por qué prefiere usar lo que podría describirse como un inglés vernáculo en lugar de un inglés formal-académico.

Theresa: ¿Puedes pensar en otra palabra o palabras en lugar de "cabezas huecas"?
Reba: Mmm, en una manera despectiva. Pero no me gusta usar estas palabras porque suena como si fuera copiado de algún lugar, no suena como mi trabajo
(ver discusión en Lillis, 2017, pp. 73–74).

Para que Reba considere el uso de un discurso diferente, necesita no solo saber lo que es aceptable sino, también, estar convencida de por qué lo es. Y tales cuestiones están ligadas a su sentido de identidad y agencia en el mundo académico. Colocar la experiencia y las perspectivas de l@s estudiantes en el centro de nuestras preocupaciones pedagógicas es una premisa fundamental en todos los capítulos de este libro, con cuestiones de voz y de agencia enfatizadas especialmente en los capítulos de Montes y Álvarez y González-Álvarez.

2.3. Praxis: *acción, reflexión, transformación*

El tercer aspecto que hay que tomar en cuenta al considerar el valor de las herramientas pedagógicas es la noción de *praxis*. La praxis señala una relación iterativa entre acción (lo que hacemos como profesor@s) y teoría (lo que entendemos por el escribir/la escritura como práctica social) con un tercer elemento fundamental, la *transformación*. El escritor fundacional sobre la praxis y la transformación en la educación, Paulo Freire, hace hincapié en dos principios que tienen una relevancia directa para el escribir de l@s estudiantes en la educación superior: en primer lugar, la idea de que las personas tienen derecho a "nombrar su mundo" y a tomar control activo sobre él (Freire, 1970/1994) (más sobre esto a continuación en la sección Conversar para "poblar con intención"); en segundo lugar, la importancia de problematizar aspectos de la orientación institucional-educacional hacia la lectoescritura académica para transformarla. La transformación es un principio central del enfoque de la práctica social en *Academic Literacies*. Por supuesto, lo que se entiende exactamente por transformación es un tema de debate permanente (ver, por ejemplo, las diferentes perspectivas de Harrington, Lea, Lillis y Mitchell, en Lillis et al., 2015, pp. 8-17). Pero, en términos generales, la *transformación* se utiliza en *Academic Literacies* para señalar un contraste con la orientación normativa dominante en el escribir académico (y de hecho en el escribir/la escritura en general; ver Lillis, 2013) donde el énfasis está en el lenguaje o *lengua estándar*, una noción relativamente estática de las convenciones académicas y el imperativo de socializar (explícita o implícitamente) a l@s estudiantes en prácticas, dictadas por regímenes de evaluación cada vez más rígidos (Lillis, 2017). Una orientación transformadora implica que nos planteemos preguntas sobre el valor intelectual de las convenciones del escribir académico dominante y las formas en que estas configuran las oportunidades de participación en el mundo académico, y no solo de acceso a él.

***

Reflexión 2: ¿Qué hay en una palabra?

Al tratar de decir algo sobre los tipos de herramientas que encuentro útiles, estoy usando palabras y dándoles un significado particular.

alfabetización académica *academic literacies*
alfabetizaciones académicas *la lectoescritura académica*
academic literacy *literacidad académica*[11]
praxis *transformación* *diálogo*

Los significados no son totalmente arbitrarios, y tampoco son "míos", sino más bien parte de unas conversaciones que l@s profesor@s-investigador@s están/amos utilizando para tratar de darle sentido a lo que ell@s/nosotr@s estamos haciendo.[12] *Tales palabras-nociones son siempre abstracciones; este es su valor, pueden permitirnos dar un paso atrás en los momentos de ajetreo, de preocupaciones, de frustraciones para reflexionar y teorizar sobre lo que estamos haciendo. Su abstracción o separación de la realidad social siempre será su limitación –una teoría del discurso como práctica social pone de relieve la dimensión sociohistórica de todo lo que hacemos con el discurso– de ahí que esas palabras deban utilizarse con cautela y –mi preocupación principal aquí– nunca tratarse como concomitantes con la acción: es decir, yo puedo utilizar "Academic Literacies" para ayudar a* ***teorizar*** *el escribir de l@s estudiantes, pero lo que yo/nosotr@s* ***hagamos*** *en el nombre de "Academic Literacies" variará necesariamente según los contextos institucionales y las relaciones pedagógicas, y siempre será más complejo y enfrentará contradicciones y retrocesos, ya que habitamos instituciones y comunidades con ciertas ideologías y resistencias, y nosotr@s mism@s tenemos posiciones y motivaciones diversas y dinámicas.*

Es importante que recordemos que es imposible fijar el significado. Cualquier discurso puede ser usado (en la teoría y en la práctica) normativa y transformadoramente. ***Academic Literacy/ies*** *es un buen ejemplo: en este capítulo lo uso para indicar una teoría particular del escribir de l@s estudiantes, una que implica la exploración y la crítica. Pero cada vez más se utiliza Academic Literacies (por lo menos en el Reino Unido) de manera normativa para referirse o a un tipo de habilidad que l@s estudiantes necesitan adquirir, o a un conjunto de géneros académicos prescritos. La palabra/noción de* ***praxis*** *también es interesante, usada aquí en el sentido crítico de Freire, pero a menudo usada hoy en día en el mundo de negocios para referirse simplemente a formulaciones para la acción.*

[11] Para una discusión de *epistemological clusters,* ver Lillis (2021).

[12] Y estas conversaciones son siempre en proceso, inacabadas, entre nosotr@s y con nosotr@s mism@s. Ver por ejemplo Carlino, 2005, 2013.

3. Diálogos de participación

A fin de asegurar la participación efectiva de l@s estudiantes-escritor@s en las prácticas existentes (requeridas institucionalmente) y al mismo tiempo generar espacios para que l@s estudiantes-escritor@s exploren los significados que deseen construir, el diálogo es la herramienta pedagógica esencial. El diálogo se utiliza aquí para referirse a la interacción entre l@s profesor@s y l@s estudiantes —en cualquier modo o medio, por ejemplo, cara a cara, por intercambios escritos—. También se utiliza aquí para señalizar una orientación Freireana-Bahtiniana del lenguaje, que implica la agencia de l@s escritor@s en la creación de significados, aspectos que discutiré más adelante (ver las secciones Conversar para "poblar con intención" y Conversar para hacer visible el lenguaje). A continuación presento ejemplos de conversación oral entre estudiante y profesor@.

3.1. *Conversar para* inducir a l@s escritor@s en las convenciones de la escritura académica[13]

María: Para mí, la escritura de ensayos es un poco como el conocimiento implícito.

Theresa: ¿En qué sentido?

María: No todo es explícito, ¿no?

Theresa: ¿Qué es lo que quieres decir?

María: Es como el sentido común… no el sentido común, es como el conocimiento implícito. Sabes que es intuitivo en cierto sentido. Como que sientes que deberías mencionar su nombre (discutiendo una sección particular de su texto). El problema es que algunas personas pueden no sentirlo.

Theresa: El problema es, ¿cómo llegas a sentirlo?

María: Sí. Porque sé de qué hablas cuando haces tus críticas porque yo misma las reconozco, pero no sé cómo poner mi dedo en la llaga. Ojalá pudiera tener una campana en mi cabeza que dijera: "Oye, algo anda mal

[13] El resumen de los cuatro tipos de diálogo se basa en Lillis (2006). Y, como siempre, reconozco que en el contexto material en que muchos trabajamos/an la idea de abordar tanto diálogo con l@s estudiantes parece imposible. Pero no deberíamos restringir nuestra imaginación por las condiciones en las que trabajamos, ni dejar de crear espacios dialógicos cuando podamos.

aquí". No sé lo que es, no estoy segura, pero si se lo muestro a Theresa, ella lo señalará y yo, "oh, sí".

Los comentarios de María indican que es difícil aprender las convenciones de la práctica académica ensayística, pero también que una forma de aprenderlas es estar con alguien que ya intuye lo que son las convenciones; sus comentarios ilustran los trabajos de l@s investigador@s que ponen en primer plano la noción de aprendizaje como una relación entre l@s que no están familiarizad@s (a veces denominad@s recién llegad@s) y l@s que están familiarizad@s (a veces denominad@s veteran@s o expert@s) (por ejemplo, Carlino 2005; Prior 1998). Vale la pena hacer dos observaciones al respecto:

a. Muchas convenciones o aspectos menores de estas también están implícitos en la propia comprensión de l@s profesor@s; incluso l@s que hemos pasado mucho tiempo centrándonos en el lenguaje y el escribir, promovemos aspectos de la escritura académica de los que no somos conscientes o no articulamos fácilmente (ver capítulo de Uribe Gajardo en este libro). Dialogar con alguien para que entre en el mundo convencional del escribir académico es una manera poderosa de compartir conocimiento implícito.
b. Suele ser más rápido a corto plazo (una prioridad clave, dados los plazos de evaluación) conversar sobre cómo darle sentido a un escrito específico que ofrecer un metacomentario o una articulación explícita de todos los aspectos significativos. Dicho esto, una conversación para inducir a la o el estudiante en las convenciones académicas siempre debe ir acompañada de otros tipos de interacciones dialógicas.[14]

3.2. *Conversar para* hacer visible el lenguaje *(géneros/discurso/semiótica)*

Puede parecer banal decir que el lenguaje es importante para el escribir. Tal vez no lo sea tanto decir que las teorías (implícitas y explícitas) del lenguaje de l@s tutor@s, l@s estudiantes y las instituciones influyen en la pedagogía de la escritura. Según las teorías del discurso como práctica social, y en contraste con el sentido común, el lenguaje no es ni trans-

[14] Está claro que es imposible ser *explícit@* o *clar@* sobre todos los aspectos en un momento dado, ya que cada explicación o comentario explícito conlleva más preguntas y más capas de investigación.

parente ni autónomo. Las palabras, frases y discursos que utilizamos siempre tienen el "sabor" (Bakhtin, 1981, pp. 293-4) de los muchos contextos en que han circulado. Esta es una de las razones por las que, por ejemplo, decir a un@ estudiante que "escriba con sus propias palabras" no es nada obvio ni fácil. Bakhtin afirma que el lenguaje debe ser visto como un participante activo en nuestro discurso y que tomar control sobre él no es fácil (1981, p. 276). Ayudar a l@s estudiantes-escritor@s a hacer visible el lenguaje como un recurso para la elaboración de sus conocimientos/significados académicos requiere un cuidado considerable, y es esencial para tomar más control sobre el escribir/la escritura.

Reflexión 3: ¿Qué es lo que el lenguaje nos ayuda a ver?

I don't write like my mother, but for many years I spoke like her, and her particular, timorous relationship with language has shaped my own. There are people who move confidently within their own horizons of speech; whether it is Cockney, Estuary, RP or Valley Girl[15] they stride with the unselfconscious ease of a landowner on his own turf. My mother was never like that. She never owned the language she spoke. Her displacement within the intricacies of English class, and the uncertainty that went with it, taught her to regard language as something that might go off in her face, like a letter bomb. A word bomb. I've inherited her wariness, or more accurately, I learned it as a child. I used to think I would have to spend a lifetime shaking it off. Now I know that's impossible, and unnecessary, and that you have to work with what you've got. (McKewan, http://ianmcewan.com/resources/articles/mother-tongue.html Accessed February, 26 2020).

En efecto, tal como muestra este fragmento, muchas personas (debido a su/nuestra clase social, etnia, antecedentes lingüísticos, posición geopolítica en el mundo) crecen/emos con un fuerte nivel de conciencia sobre el lenguaje, y al mismo tiempo una cautela[16] *sobre el lenguaje. Esto resulta a menudo por experiencias negativas, porque somos conscientes de que de alguna manera sentimos que siempre estamos en peligro de usar la palabra equivocada, en el momento equivocado, o con la gente equivocada. Y aunque con el tiempo nos sintamos más segur@s, esta incomodidad puede perdurar mientras sigamos sintiendo que la gente responda mal(amente) a una palabra que elegimos, la forma en que la decimos, la forma en que la personificamos.*

[15] Estos son ejemplos de diferentes registros y acentos del inglés. RP: la pronunciación recibida es el acento que a menudo se asocia con el *inglés de la BBC* o *la pronunciación estándar.*

[16] En inglés me gusta el contraste de sonido –no solamente semántico– de las palabras *awareness* y *wariness.*

Pero podemos intentar convertir esta cautela en algo productivo. Como McKewan (un escritor de ficción), podemos canalizar nuestra sensibilidad vivida hacia el lenguaje (entendido como un idioma, idiomas, registros, acentos, discursos…) en exploraciones conscientes del lenguaje que usemos para la escritura académica. Podemos hacer de nuestra cautela e incomodidad una fuerza.

En las conversaciones sobre textos con estudiantes-escritor@s de todos los niveles, hemos lidiado con muchos de los significados que pretenden comunicar en sus escritos; desde los usos de conjunciones específicas que a menudo se tratan como señales vacías, más que organizadores con ciertos significados (por ejemplo, "¿dónde está el contraste que indicas mediante *sin embargo*?"), hasta el uso de elementos léxicos específicos (por ejemplo, "¿aquí *extranjero* refleja el significado que querías?"), a las afirmaciones hechas como parte de un argumento (por ejemplo, "¿de qué manera esta cita/referencia retórica apoya o contradice tu argumento aquí?"), a la retórica (por ejemplo, "¿deseas incluir aquí la reflexión personal junto con el argumento basado en datos?").[17]

3.3. *Conversar para* poblar con intención

Hacer visible el lenguaje, es decir, hacerle un objeto de análisis explícito, es un paso hacia la toma de control sobre la creación de significados. Tomar control, sin embargo, no es fácil.

> Escribo, escribo, escribo
> y no conduzco a nada, a nadie:
> las palabras se espantan de mí
> como palomas… (Vitale, 2016, mes de mayo)

Язык — это не нейтральная среда, которая легко и свободно переходит в интенциональную собственность говорящего, — он населен и перенаселен чужими интенциями. Овладение им, подчинение его своим интенциям и акцентам — процесс трудный и сложный. (Bakhtin, 1975, p. 107)

[17] Para más ejemplos de la metodología y los enfoques específicos de *talk around text*, ver Ivanič (1998), Lillis (2008) y Ávila Reyes, Transformaciones letradas: un estudio longitudinal con escritores diversos. FONDECYT de iniciación 11170723. Natalia Ávila Reyes Investigadora principal (2017–2020). http://educacion.uc.cl/facultad-a/autoridades/353-natalia-avila-2#investigaciones

Para ayudar a l@s estudiantes-escritor@s a "poblar sus textos con intención" (Bakhtin, 1981, p. 293) tenemos que reconocer lo siguiente: los textos están siempre en proceso y la toma de control sobre el lenguaje va ligada al sentido de autoridad de l@s estudiantes como escritor@s (ver Ivanič, 1998; Lillis, 2001; Zavala & Córdova, 2010; también ver Montes & Álvarez en este libro). El diálogo entre profesor@ y estudiante puede hacer visibles posibles tensiones acerca de la autoridad/autoría y facilitar la construcción de los significados preferidos por el/la estudiante-escritor@, alentándol@ a asumir un mayor control sobre las voces de su texto. El diálogo destinado a identificar las diversas voces en el texto del/la estudiante-escritor@, a nivel de discurso, género, idioma(s) (por ejemplo, "¿de quién es la voz aquí?, ¿la tuya?, ¿la de otro?, ¿cómo se conectan?") es un paso hacia el establecimiento de las voces que el/la estudiante-escritor@ desea poseer/descartar. Dado que el escribir es un acto en proceso, de "llegar a ser" (en términos de Bakhtin y Freire, ver Tabla 4), la propiedad de los diferentes aspectos de la voz necesariamente cambia con el tiempo y recuerda a l@s profesor@s que cualquier texto representa un límite arbitrario en torno a la creación de significado, o lo que Lipking (1977, p. 645) denomina un "endurecimiento prematuro, una traición a la flexibilidad de la mente".[18]

Tabla 4. La educación/el escribir/el uso de discurso siempre en proceso.

A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, *como seres inacabados, inconclusos*, em e com uma realidade, que sendo histórica também, *é igualmente inacabada*. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um *que-fazer permanente*. Permanente, na razão da *inconclusão* dos homens e do devenir da realidade. Freire, 1970/1994, p. 42, mi énfasis
Еще более глуб окое и существенное значение приобретает установка на усвоение чужого слова в процессе идеологического *становящийся* человека в собственном смысле. Чужое слово выступает здесь уже не в качестве сведений, указаний, правил, образцов и т.п., — оно стремится определить самые основы нашего идеологического мироотношения и нашего поведения, оно выступает здесь, как авторитарное слово и как слово внутренне убедительное. Bakhtin, 1975, p. 154; mi énfasis

[18] Ver discusión en Lillis (2011).

3.4. *Conversar para* replicar[19]

Los tres tipos de diálogo anteriores pueden utilizarse para desempeñarse en los *asuntos habituales* (*business-as-usual*, Ellsworth, 1989, p. 299) del mundo académico. Pero un cuarto tipo de diálogo es fundamental para facilitar el control del texto. La retroalimentación pedagógica tiene típicamente las siguientes características: un enfoque en el texto escrito del/la estudiante como un producto, una tendencia hacia el comentario cerrado, incluyendo el lenguaje evaluativo del/la profesor@. Por el contrario, hablar para replicar (tomado del concepto de *talkback* de hooks, 1988) es un intento de abrir un espacio en el que el/la estudiante-escritor@ puede decir lo que le gusta y lo que no le gusta sobre las convenciones en las que se espera que cree significado, y explorar una gama de otras posibilidades de creación de significado. Las oportunidades para hacer cuestionamientos en un sistema de educación superior muy activo parecen ser escasas y constituyen un elemento adicional al ciclo habitual del escribir y responder a la escritura de los estudiantes. Sin embargo, ofrecer esas oportunidades es una forma evidente de hacer participar más activamente a l@s estudiantes-escritor@s no solo en el proyecto de su tarea de su escribir inmediato, sino en el proyecto de la propia educación superior. Entre los ejemplos de los tipos de preocupaciones y deseos mencionados por l@s estudiantes-escritor@s en esos espacios de conversación se incluyen: querer utilizar la primera persona; cuestionar qué identidades se permiten en su escribir académico; sentirse frustrado por el énfasis en el inglés estándar, el discurso formal o académico; querer utilizar una mezcla de géneros –poesía y argumentación– y modos, tanto visuales como verbales; querer utilizar múltiples idiomas dentro del mismo texto; sentirse insatisfech@ (pedagógica e intelectualmente) con la pretensión de un@ destinatari@/lector@ distant@ y querer comunicarse con el/la lector@-profesor@ especific@.[20]

19 *Talkback* contrasta con *feedback*. El énfasis en *feedback* es la voz del/la docente; el énfasis en *talkback* es la voz del/la estudiante. El uso de *talkback* hace eco explícito del significado que le da hooks (1988) en tanto respuesta crítica y transformadora.

20 Para ejemplos y discusión del diálogo en torno a los textos, véase Harris (1995), Eik-Nes (2009), Lillis (2009). Para ejemplos de pedagogías dialógicas de la escritura dentro y fuera de los espacios disciplinares, ver Coleman y Tuck (2020), Lovera Falcón y Uribe Gajardo (2017), Natale y Stagnaro (2018), Riad (2016), Zavala (2008, 2009).

4. Produciendo textos dialógicos

La importancia del diálogo se destaca a menudo en las pedagogías de la escritura, aunque diría que se tiende a hacer hincapié en el diálogo dentro de los espacios designados para la enseñanza de la escritura (más que en los espacios disciplinares) y en el primer tipo de diálogo que se menciona arriba: *conversar para inducir.*

Queda mucho por hacer para explorar el potencial de los espacios de diálogo pedagógico en torno a la producción de textos y a los que los capítulos de este libro contribuyen de manera significativa. Sin embargo, al mismo tiempo existe una necesidad urgente de articular a qué podría conducir el objetivo textual de ese diálogo; una suposición no expresada parece ser que el diálogo como proceso pedagógico es legítimo pero que el objetivo textual debe seguir siendo el mismo, es decir, un texto fundamentalmente monológico, cuyos aspectos claves se esbozan en la Tabla 5[21] (véase Lillis, 2003, 2011 para discusión).

Tabla 5. El texto académico monológico.

un tipo de unidad textual	→ un tema/argumento fundamental (como la dialéctica)
un tipo de relación entre el lector y el escritor	→ anónimo, neutral, incorpóreo
subjetividad/identidad particular	→ racional, neutral, masculino
tipo particular de valor estético	→ racional, lógico, verbal
variedad particular de lenguaje	→ estándar, formal, monolingüe
idioma particular (a nivel mundial)	→ inglés
trayectoria de aprendizaje asumida	→ lineal, unidireccional, de “novat@” a “expert@”

Si limitamos la importancia del diálogo a los procesos en torno a los textos, en lugar de tener en cuenta también el diálogo al imaginarnos los textos, se deja intacto un tipo muy particular de texto y de unidad textual y se limitan las posibilidades de agencia y autoría (véase Tabla 5). Una forma relativamente sencilla de alejarse del monologismo de los textos académicos, que debería ser posible legitimar incluso dentro

[21] Por supuesto, se da por sentado que cualquier texto, incluidos los textos académicos, son *dialógicos* en el sentido de que el discurso a nivel de formulaciones e ideas siempre implica el discurso de otros. No obstante, aquí me estoy centrando en el objetivo epistemológico-retórico; convencionalmente, esto es monológico, sustentado por la dialéctica más que por el diálogo.

de regímenes de evaluación rígidos, es la práctica de la *yuxtaposición*. Utilizo la yuxtaposición para referirme a la inclusión de una gama de discursos y voces junto a los textos ensayísticos convencionales. Entre los ejemplos sencillos de yuxtaposiciones textuales figuran: la inserción de reflexiones personales; la utilización de una gama de géneros académicos dentro de un texto; la utilización de géneros como la poesía que convencionalmente no se incluye en el texto ensayístico; la utilización de múltiples idiomas; la mezcla de códigos y tejidos; la utilización de imágenes y de una gama de formas y tamaños de fuentes; la utilización más creativa de las notas a pie de página. La yuxtaposición es una simple herramienta semiótica que puede:

- abrir una serie de vías para participar en/con un fenómeno, incluyendo lo emotivo y evocador, junto con lo racional y reductor;
- facilitar la experiencia, señalando la importancia de las dimensiones sensorial, descriptiva y narrativa para la comprensión y la creación de conocimientos;
- facilitar las capas de información, descripción y argumentación incrustada en el *argumento principal* o posición que se está construyendo, para proporcionar así a l@s escritor@s y lector@s una lente adicional sobre cualquier tema particular que se esté tratando;
- indicar que si bien la argumentación lineal (dialéctica) es un poderoso recurso para el trabajo intelectual, puede ser acompañada, profundizada, impugnada a través de la yuxtaposición con otras formas de creación de significado; y
- permitir que se escuchen varias voces: voces de la argumentación académica, poesía, narrativa, voces de autoridad frente a voces de incertidumbre, miedo, frustración, voces del/la escritor@ académic@ sin marca (masculino, neutral) junto con voces que están marcadas con localidad, género, etnia (lo que indica que esas voces tienen legitimidad en el mundo académico) (véase Lillis, 2011).[22]

[22] Ver Lu (2004) y Smitherman (2003) sobre la mezcla de niveles de micro y de frases. *Codemeshing* y el translingüismo son un foco explícito de debate dentro de la enseñanza de la escritura con base en Estados Unidos; ver Canagarajah (2011), Lu y Horner (2013). Para un estudio de caso reciente sobre la práctica de la traducción en el contexto de la educación superior en Estados Unidos, ver Wang (2019).

5. La heurística como pedagogía de la escritura

Uno de los efectos pedagógicos de los regímenes de evaluación en la enseñanza superior es que tienden a reforzar las orientaciones dominantes (autónomas) hacia el escribir. Los regímenes de evaluación son constitutivos de lo que Blommaert (2005) ha descrito como *instituciones centradoras,* que son instituciones a todos los niveles de la sociedad, a nivel nacional y transnacional, que desempeñan un papel fundamental en regular las prácticas sociales. El Estado-nación es una institución centradora evidente, que regula todo tipo de actividad social, política y económica. Las universidades también son instituciones centradoras que regulan (más débilmente o más fuertemente) la producción de conocimientos científicos y académicos y, de particular interés en este caso, las convenciones que rigen lo que se considera como el escribir académico legítimo de l@s estudiantes. Un punto clave acerca de las instituciones centradoras es que:

> casi siempre implica[n] percepciones o procesos reales de homogeneización y uniformización: orientarse hacia tal centro implica la reducción (real o percibida) de la diferencia y la creación de un *significado reconociblemente normativo* (Blommaert, 2005, p. 75, mi énfasis).

Varios ejemplos obvios de la normatividad y la rigidez institucional con respecto al escribir de l@s estudiantes son: i) una ideología subyacente del escribir como *autónomo* con características específicas (véase más arriba); ii) la suposición de que el principal objetivo del escribir de l@s estudiantes es la evaluación; iii) una orientación unidisciplinar hacia la creación de conocimientos, aunque l@s estudiantes se mueven a través de múltiples espacios disciplinarios; iv) una rigidez semiótico-retórica (véase la Tabla 5).

Un importante efecto pedagógico de esa normatividad y rigidez es que a menudo son los aspectos del escribir académico los que se codifican y vigilan con mayor facilidad –por ejemplo, el aspecto procedimental de las referencias– lo que se convierte en la principal preocupación tanto de l@s profesor@s como de l@s estudiantes, mientras que a los aspectos más complejos se les presta poca atención.

En las instituciones altamente reguladas con fuertes regímenes de evaluación, l@s profesor@s se ven presionad@s para diseñar y promulgar pedagogías de escribir programáticas: es decir, pedagogías que establecen trayectorias específicas de aprendizaje, que se centran en las características fundamentales de los géneros dominantes y que se orientan hacia la

creación de conocimientos que son históricos (mirando hacia atrás). En una enseñanza superior que trata de reimaginarse a sí misma en consonancia con una mayor diversidad de participantes, de prácticas semióticas y de intereses intelectuales, una respuesta pedagógica más apropiada es la de adoptar una orientación dialógica y construir recursos que sean heurísticos, es decir, marcos para identificar, explorar y potencialmente resolver problemas que buscan ser significativos para las experiencias y objetivos de las personas sin caer en el prescriptivismo fácil (Curry & Lillis, 2013, p. 11).

Esta posición exploratoria está ilustrada en una colección de acceso abierto, *Working with Academic Literacies: Case studies towards transformative practice* (Lillis et al., 2015) que incluye trabajos de 61 profesor@s-investigador@s de 11 contextos nacionales y una amplia gama de campos disciplinarios –incluyendo Medicina, Ingeniería, Fotoperiodismo, Enfermería, Economía– tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Las diferentes contribuciones ilustran una respuesta pedagógica heurística más que programática, trabajando con ideas de *Academic Literacies* como praxis.

Esta posición cuestionadora y exploratoria también se subraya en la estructura de todos los capítulos de este libro: se nos anima, como profesor@s, a reflexionar sobre las experiencias de l@s estudiantes, los contextos específicos y las estrategias pedagógicas para hacer visible el escribir en la enseñanza y el aprendizaje y destacar su potencial para el trabajo intelectual.

Dado que el significado y la creación de conocimiento nunca se terminan y que tod@s nosotr@s (profesor@s y estudiantes) somos participantes activ@s en nuestro propio *devenir/llegar a ser* en el mundo académico, la creación de espacios para cuestionar es tan importante como cualquier posible *solución* explorada. Una orientación dialógica y heurística es, por lo tanto, una parte clave de cualquier pedagogía inclusiva de la escritura.

Reflexión final (de momento)

Mi experiencia –en las escuelas, en la educación superior, en el ámbito profesional– es que las orientaciones dominantes del lenguaje y el escribir son muy poderosas: el uso del lenguaje está siempre ligado a las evaluaciones de ese uso –de forma más evidente en la escritura académica a través de la evaluación, pero también en las prácticas cotidianas–. Y las prácticas de escribir de algun@s usuari@s –ligad@s por supuesto a su (nuestra) clase social, etnia, ubicación geopolítica en el mundo– siempre se evalúan como "carentes", o como el uso del lenguaje "equivo-

cado" en algunos aspectos. La idea de la pureza lingüística (a nivel de las lenguas oficiales –ideas como que nunca se deben mezclar lenguas, siempre se debe utilizar el inglés, el español estándar, etc.–) es especialmente fuerte cuando se trata del escribir académico. Una cosa que, creo, esto significa en la práctica es que es más fácil hacer algunos cambios en el diseño del escribir y la pedagogía en unas disciplinas que en otras: así que algunas de las cuestiones de diseño planteadas en este libro han sido relativamente fáciles de instalar en la universidad en la que he trabajado durante muchos años: por ejemplo, el uso de términos neutros en cuanto al género (González-Álvarez); el uso de biografías para conocer el escribir de l@s estudiantes y profesor@s (González-Álvarez, Uribe Gajardo); el diseño de documentos separados para las rúbricas y para la evaluación (Lovera Falcón y Castro); el proporcionar orientación y actividades sobre las razones intelectuales de las diferentes prácticas de citación (Montes y Álvarez). Pero otros cambios son difíciles de implementar en los espacios disciplinares y prevalece la insistencia institucional en ofrecer talleres y cursos de escribir "separados". El trabajo con el lenguaje todavía se considera a menudo como algo completamente distinto del trabajo con el conocimiento.

Trabajar para que la escritura/el escribir sean visibles en áreas disciplinarias de manera que permita la participación activa de l@s estudiantes es una tarea que nunca se "completará", sino que es más bien un objetivo en el que tendremos que trabajar constantemente. Este libro es una contribución esencial para colaborar en esta tarea.

Referencias

Ávila Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, *15*(1), 21-37. https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03.

Bakhtin, M. M. (1975). *Questions of literature and aesthetics. Studies from different years*. Fiction. Original text. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет.* М., Художественная литература.

Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination. Four essays by M. Bakhtin* (pp. 259-422), Trans. C. Emerson & M. Holquist. University of Texas Press.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. SRHE/Open University Press.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*, Trans G. Raymond & M. Adamson. Polity Press.

Canagarajah, S. (2011). Codesmeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE, 18*(57), 355-381.

Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. (2002). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.

Coleman, L., & Tuck, J. (2020). Understanding student writing from lecturers' perspectives: Acknowledging pedagogic complexity to support transformative practices in context. *Studies in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1711043

Curry, M. J., & Lillis, T. (2010). Making academic publishing practices visible. En N. Harwood (Ed.). *ELT Materials Development* (pp. 321-345). Cambridge University Press.

Curry, M. J., & Lillis, T. (2013). *A scholars' guide to getting published in English. Critical choices and practical strategies*. Multilingual Matters.

Eik-Nes, N. (2009). Dialogging: A social interactive practice in academic writing. *Revista Canaria de Estudios Ingleses 59*, 49-62.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, *59*(3), 297-324.

Freire, P (1970/1994). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Harris, M. (1995). Talking in the middle: why writers need writing tutorials. *College English*, *57*(1), 27-42.

hooks, b. (1988) *Talking back: Thinking feminist, thinking Black*. South End Press.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.

Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 157-172.

Lillis, T. (1995). *Essay writing for students. Beginners and advanced skill packs*. Sheffield Hallam University.

Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.

Lillis, T. (2003). An 'academic literacies' approach to student writing in higher education: Drawing on Bakhtin to move from 'critique' to 'design'. *Language and Education, 17*(3), 192-207. https://doi.org/10.1080/09500780308666848.

Lillis, T. (2006). Moving towards an academic literacies pedagogy: Dialogues of participation. En L. Ganobscik-Williams (Ed.), *Academic writing in Britain: Theories and practices of an emerging Field* (pp. 30-45). Palgrave.

Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology and 'deep theorising': Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication, 25*(3), 353-388. https://doi.org/10.1177/0741088308319229.

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. En A. Carter, T. Lillis, & S. Parkin (Eds.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (pp. 169-187). John Benjamins.

Lillis, T. (2011). Legitimizing dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication. *Arts and Humanities in Higher Education, 10*(4), 401-432. https://doi.org/10.1177/1474022211398106.

Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing.* EUP.

Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento, 36*(71), 66-81.

Lillis, T. (2019). 'Academic literacies': Sustaining a critical space on writing in academia. *Journal of Learning Development in Higher Education, 15*, 1-18. http://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/565.

Lillis, T. (2021). ¿Academic Literacies: intereses locales, preocupaciones globales? / Academic Literacies: Local interests, global concerns? En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research. Toward an equal academic exchange* (pp. 35-60). The WAC Clearinghouse.

Lillis, T., Harrington, K., Lea, M., & Mitchell, S. (Eds) (2015). *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice.* Parlor Press. http://wac.colostate.edu/books/lillis/

Lillis, T., Magyar, A., & Robinson-Pant, A. (2013). Putting 'wordface' work at the centre of academic text production: Working with an international journal to develop an authors' mentoring programme. En V. Materese (Ed.), *Supporting research writing: Roles and challenges in multilingual settings.* Chandos Publishing.

Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. Special issue-new directions in Academic Literacies. *Journal of Applied Linguistics, 4*(1), 5-32. https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5.

Lillis, T., & Tuck, J. (2015). Academic Literacies: A critical lens on writing and reading in the academy. En K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for Academic Purposes* (pp. 30-43). Routledge.

Lipking, L. (1977). The marginal gloss. *Critical Inquiry, 3*(4), 609-55.

Lovera Falcón, P., & Uribe Gajardo, F. (2017). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas, 50*, 91-108.

Lu, M. Z. (2004). An essay on the work of composition: Composing English against the order of fast capitalism. *College Composition and Communication, 56*(1), 16-50.

Lu, M. Z., & Horner, B. (2013). Translingual literacy, language difference and matters of Agency. *College English, 75*(6), 582–607.

Natale, L., & Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Prior, P. (1998). *Writing/Disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum.

Rai, L., Lillis, T., Harrison, A., & Garcia-Maza, G. (2014). *Effective case recording. En L. Rai (Ed.), Effective writing in social work. Making a difference*. Polity Press.

Riad, R. S. (2016) (Ed.). *Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções*. Pedro Joao.

Smith, D. (2005). *Institutional ethnography.* Altamira Press.

Smitherman, G. (2003). The historical struggle for language rights in CCCC. En G. Smitherman & V. Villanueva (Eds.), *Intention to practice: Considerations of language diversity in the classroom* (pp. 7-39). Southern Illinois University Press.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice.* CUP.

Street, B. (2015). Revisiting the question of transformation in academic literacies. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea, & S. Mitchell (2015) (Eds.), *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice.* Parlor Press. http://wac.colostate.edu/books/lillis/

Vitale, I. (2016). *Sobrevida. Antología poética*. Esdrújula.

Wang, X. (2019). Tracing connections and disconnects: Reading, writing and digital literacies across contexts. *College Composition and Communication, 70*(4), 560-589.

Wyatt, J. (1990). *Commitment to higher education: Seven western thinkers on the essence of the university.* SRHE/Open University Press.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 47*, 71-79.

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman, & B. V. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI/ CREFAL.

Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y Callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Capítulo 1
¿Cómo incorporar escrituras diversas en el aula? Diálogos entre prácticas académicas y escrituras vernáculas para una didáctica más inclusiva

Paula González-Álvarez

Ha llegado el momento de expandir nuestros intereses en la enseñanza de la lectura, la escritura y la retórica más allá de la academia, para incorporar a las comunidades de pertenencia que la alimentan y de la que esta se beneficia.

(Guerra, 2015, p. 9; traducción propia).

1. Introducción

1.1. *Historias en el aula*

Francisca es una joven que disfruta mucho la naturaleza y trabajar con niños. Por dos años ha participado como "guiadora" en un grupo de guías y scouts y realiza actividades y campamentos con niñas de 7 a 11 años. Como parte de su labor como guiadora, ella debe producir fichas que contienen la planificación y descripción de las actividades que realiza con las niñas de su grupo, de modo que otras personas puedan revisarlas y ayudarla a evaluar los resultados. En su labor de guiadora, Francisca descubrió lo mucho que disfruta enseñando a niños pequeños y por ello decidió entrar a estudiar Pedagogía en Educación básica. En general, durante su primer año se sintió muy motivada con su carrera y disfrutó haciendo observaciones de clases en colegios; cuando tomaba apuntes de lo que pasaba en el aula, usaba una estructura muy parecida a sus fichas de actividades de scouts, porque así lograba estructurar los momentos de la clase y ordenar sus ideas al evaluar y comentar la experiencia. Como en las evaluaciones de observación le fue bien, Francisca consideró que su experiencia como guiadora le había dado una ventaja sobre sus compañeras y compañeros.

Ya en segundo año, Francisca tuvo que hacer una evaluación nueva: planificar una clase para niños de segundo básico en la materia que ella quisiera. Escogió y adaptó una actividad que fue exitosa con niñas de siete y ocho años en su grupo de scouts, y se demoró poco en desarrollar la planificación, pues confió en su experiencia y se pudo basar en la estructura de las fichas de actividades que ella conocía. Sin embargo, algunos días después, Francisca recibió una terrible noticia: su planificación fue evaluada con nota 3,0 y los comentarios no eran muy buenos. La profesora le comentó que no agregó los objetivos de aprendizaje, la estructura de la planificación no era correcta, y en la descripción misma de la actividad solo le hizo correcciones a aspectos formales, como poner los verbos

en infinitivo o usar más conectores. Francisca se sintió muy incómoda con lo que percibió como "burocracia pedagógica", porque parecía que sus ideas, su experiencia y el valor didáctico de su actividad no eran importantes si es que el texto estaba incompleto o mal escrito. Otros compañeros le contaron experiencias similares, a pesar de que también habían planificado clases entretenidas. Entre todos, decidieron que para la próxima buscarían un ejemplo bien evaluado y tratarían de copiar lo más posible el lenguaje de esa planificación, para así asegurarse de obtener una buena nota, sin prestar mucha atención a si la actividad sería interesante o novedosa para los niños.

Preguntas para reflexionar

a. ¿Qué es lo que Francisca llama "burocracia pedagógica" en el contexto de su evaluación? ¿Qué percepciones de este tipo pueden hallarse en otros contextos académicos?

b. ¿En qué medida la evaluación de la profesora podría ser más flexible? Por el contrario, ¿en qué medida era importante que intencionara la inclusión de ciertos elementos obligatorios?

c. ¿Cómo podría haberse valorado la experiencia previa y los intereses de Francisca en esta evaluación mediante la escritura?

Este capítulo inicia con un conflicto que muchas y muchos estudiantes experimentan en el ingreso a la universidad: suele haber una amplia distancia entre las prácticas de lectura y escritura que traen desde su vida cotidiana y aquellas que deben adoptar en el mundo académico. En el relato, Francisca escoge una carrera tras una trayectoria significativa personal y en sus textos académicos intenta reflejar su experiencia enseñando y acompañando a niñas y jóvenes, pero lo que recibe de vuelta en sus evaluaciones son solo correcciones de aspectos superficiales y rígidos de escritura. Esta distancia genera una tensión que para muchos estudiantes significa incertidumbre, frustración e incluso abandono, pues da la impresión de que es necesario dejar atrás la propia identidad para adoptar una forma nueva de ser y escribir académicamente.

En este capítulo se propondrá que existen maneras de resolver esta tensión mediante la inclusión de escritura en el aula en formas diversas. Esto significa adoptar una perspectiva flexible sobre aquello que es *aceptable* de escribir en la universidad o, en otras palabras, trascender la noción de *escritura académica* como forma única e impositiva de comunicarse y aprender en la universidad. Así, es necesario emprender acciones explícitas que acerquen las prácticas vernáculas, propias de entornos privados y familiares, y las literacidades académicas, de modo de facilitar el proceso de aprendizaje de estas últimas para las y los estudiantes. Las formas de enfrentar tal misión son múltiples, e incorporan acciones de indagación, reflexión y práctica.

Primero, se revisarán algunas nociones teóricas clave que fundamentan esta propuesta, como las nociones de *prácticas letradas* y *escritu-*

ras vernáculas. Luego, se propondrán estrategias de diversificación de la docencia desde el diseño del curso (como diversificar la bibliografía de curso, los textos producidos en el aula y el lenguaje utilizado en la clase). Después, se sugerirán actividades para indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en sus ámbitos no académicos (por ejemplo, dibujar el propio espacio de lectura y escritura) y, finalmente, se propondrán tareas de aula para diversificar la escritura (por ejemplo, crear instructivos en YouTube o realizar acciones de difusión de conocimiento científico). Todas las actividades propuestas buscan, por un lado, conocer las necesidades e intereses de los estudiantes y, por otro, realizar procesos significativos de escritura que acerquen su participación académica a otras esferas de su experiencia.

2. ¿Por qué diversificar la escritura?

2.1. *Educación superior y culturas diversas*

Para muchas y muchos estudiantes parece haber completa separación entre los aprendizajes "de la vida real" y los aprendizajes del sistema escolar. Desde hace algunas décadas, esta separación se ha venido estudiando a partir de algunas líneas teóricas relacionadas con las dinámicas de poder y la opresión que experimentan diversas minorías, como las raciales o étnicas. Por ejemplo, Geneva Smitherman, de la Universidad de Michigan, se refiere a la necesidad de *mantener la boca cerrada* para que los niños afroamericanos triunfen en la escuela, es decir, esconder el inglés que hablan en sus casas (inglés afroamericano vernáculo o *ebonics*) pues este es evaluado negativamente por los parámetros del inglés americano estándar de sus profesores (Lyiscott, 2017).

Desde el contexto latinoamericano, Virginia Zavala (2011) ha estudiado la experiencia de estudiantes cuya primera lengua es el quechua, indagando sobre su experiencia con la lectura y la escritura en el sistema universitario de Perú. Mediante el estudio de casos, relata que las y los estudiantes desarrollan *escrituras vernáculas* que les permiten reflexionar sobre los temas que les resultan interesantes, en un espacio separado de las exigencias académicas. Estas acciones se describen como una forma de resistencia ante un sistema académico que para muchos estudiantes no resulta cómodo y que les permite enfrentar los desafíos de construir conocimiento en un contexto novedoso.

Prácticas letradas y escrituras vernáculas

David Barton y Mary Hamilton (2004) utilizan el concepto de *literacidad* para referirse a "una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto", es decir, una actividad para lograr propósitos sociales mediante la escritura. En el concepto de literacidad es relevante la noción de *prácticas letradas,* que corresponde a prácticas sociales en las que la literacidad (la lectura y la escritura) cumple un papel fundamental. "La noción de prácticas letradas ofrece una manera poderosa de conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear" (p. 112).
Los autores establecen una diferencia entre prácticas letradas dominantes (oficiales, institucionalizadas, propias de ámbitos como la ley, el sistema escolar o el trabajo) y *prácticas letradas vernáculas,* generadas en la vida cotidiana de las personas, las que suelen ser menos visibles y encontrarse menos validadas socialmente. Sin embargo, las prácticas vernáculas son centrales para la construcción de la(s) identidad(es) de los sujetos, pues es mediante las prácticas letradas que las personas construyen y comparten significados, establecen redes sociales y negocian relaciones de poder dentro y entre los grupos a los que pertenecen. En palabras de James Paul Gee, las prácticas letradas

> están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (Gee, 2004, p. 24).

Esto es cierto incluso en personas que no leen o escriben, pues "los textos pueden cumplir múltiples papeles en una determinada actividad y los actos de lectura y escritura no son las únicas maneras en que se les confiere significado a los textos" (Barton & Hamilton, 2004, p. 119).

Sin embargo, la experiencia de entrada a la universidad no es compleja solo para estudiantes que provienen de minorías raciales o étnicas. En el contexto latinoamericano de masificación del acceso a la educación superior, cada vez es mayor el número de estudiantes que pertenecen a la primera generación en sus familias que logra acceder a la universidad. Por ejemplo, en la admisión 2017, en la Universidad de Chile, una institución tradicional y centenaria, este grupo superó por primera vez en la historia a las y los estudiantes hijos de universitarios (46,3% versus 45,5%; Universidad de Chile, 2018b, p. 93). Así, los denominados "estudiantes no tradicionales" ya no son una novedad en las poblaciones estudiantiles en educación superior en la región, sino que se han convertido en el perfil más frecuente.

Un número cada vez mayor de estudios releva la experiencia de estos nuevos perfiles estudiantiles. En el libro *Voces sobre el PACE*, que reúne testimonios de estudiantes que ingresaron a la universidad mediante el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior, la estudiante y tutora Denisse Espinosa describe cómo el tránsito desde la escuela se-

cundaria se experimenta como un "aterrizaje forzoso" que muchas veces implica discriminación: "Es menor a lo que ocurría antes, pero todavía se ven observaciones del tipo: 'como es de campo no habla bien'; 'le cuesta o le va mal en los ramos porque viene de un colegio rural'" (Simonsen, 2018, p. 47). Denisse evidencia que las aulas contemporáneas son diversas en tanto reciben cada vez más estudiantes alejados del paradigma tradicional; se subraya así la importancia de responder a los nuevos perfiles estudiantiles que arriban al sistema universitario, a sus experiencias y necesidades, y acompañarlos mientras navegan el *shock* de escritura (Navarro, 2018) que experimentan al encontrarse, por ejemplo, con textos completamente nuevos y en los que no parece haber cabida para su experiencia personal.

Responder a esta necesidad es clave, pues las formas de aprender y comunicarse en la universidad son tan distintas a las experimentadas hasta ese momento, que existe un riesgo de escindir completamente la identidad académica de la vernácula: el conflicto identitario se resolvería así asumiendo una máscara que ayude a actuar académicamente. En palabras de Roz Ivanič, "muchos estudiantes conciben la lectura y la escritura académicas como una especie de 'juego' en el que se les pide que asuman una identidad que 'no soy yo' y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos" (citada en Zavala, 2011, p. 61). En varios casos, este conflicto se aborda asegurándose de responder a todas las exigencias docentes, muchas veces a costa de la perspectiva personal o de una elección estratégica sobre cómo responder a una evaluación: como en el relato inicial de este capítulo, al involucrarse con la escritura académica, triunfar puede significar perder algo valioso, *otra cosa* cuya ausencia tendrá implicancias respecto de lo que vale como conocimiento (Thesen, 2015).

En otros casos, las y los estudiantes no tradicionales pueden hacer suyas estas formas nuevas de comunicar, adecuadas para el contexto académico o formal, pero sin sacrificar o resignar sus otras valiosas experiencias, identidades y formas de comunicación. En una investigación realizada en tres universidades chilenas con estudiantes que ingresaron por vías inclusivas y que ya transitaban con éxito su segundo año universitario, una estudiante declaró:

> Verónica: Yo no sé, no sé si habrá como…, o sea, sí hay tipos de escritura, depende de cómo escribe un profesor a cómo escribe un ingeniero o un arquitecto, pero sigue siendo un lenguaje super académico, así como con palabras muy rebuscadas para que suene muy lindo, pero yo antes le hacía mucho rechazo a eso. Pero ahora, no sé, mi pololo (novio) se ríe igual, porque voy a llamar al alojamiento para ver si está

> disponible, y yo redacto el mail, y siento que lo leo, y cuando llamo siento que ocupo las mismas palabras como súper… no sé, como "tienen alojamiento disponible para esta habitación", puras cosas así, y él se ríe mucho…
> E: ¿Y cómo se siente esto nuevo que cuentas de usar este lenguaje técnico-académico?, ¿cómo lo sientes?
> Verónica: Es que yo lo rechazaba mucho, yo decía que esa no era yo, pero ahora que lo pienso *es un "yo" pero haciendo otra cosa*, no superándome, porque no encuentro que una persona que habla académicamente se supera o es bacán; no, pero siento que *es otra parte para comunicarme* (Ávila Reyes et al., 2020, p. 14).

Los temas hasta aquí planteados se han desarrollado teóricamente bajo el alero de los *Nuevos Estudios de (o sobre) la Literacidad* y concretamente en el concepto de *literacidad* (o *literacidades*) *académica(s)*, que comprende la lectura y la escritura en la universidad como una práctica que se aprende a través de la participación en un entorno social específico. Theresa Lillis, en su seminal obra *Student Writing* (2001), utiliza el concepto de *literacidad ensayística* (*essayist literacy*) para referirse a la práctica letrada dominante en la cultura académica occidental en inglés, encarnada en la escritura de ensayos (argumentativos, explícitos, sintéticos, cuyo máximo exponente es la tesis de doctorado), que se espera que los estudiantes dominen cuando ingresan a la universidad. Lillis equipara el manejo de la literacidad ensayística con el éxito académico:

> hacer un buen trabajo en el sistema escolar significa hacer un buen trabajo usando la literacidad ensayística... para triunfar en la educación superior, las y los estudiantes deben acceder a, es decir, deben aprender las convenciones de, la literacidad ensayística (p. 53; traducción propia).

Otros autores utilizan el término más general *literacidad académica* para referirse al mismo conjunto de prácticas letradas dominantes en la academia y critican, por ejemplo, los discursos de *transparencia* que lo circundan. A continuación, se presenta un fragmento de lectura teórica que puede servir para comprender el concepto y relacionarlo con las actividades de lectura y escritura que ocurren en el aula.

LECTURA: Literacidades académicas, agencia e identidad

Se ha desarrollado un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura que también se conoce como los *Nuevos Estudios de Literacidad* …. En esta línea, se viene desarrollando un área de investigación sobre literacidad académica que se dedica al estudio de la educación superior. [Las investigaciones en esta línea] coinciden en mostrar que la literacidad académica, asumida desde siempre como el medio neutral y transparente utilizado para transmitir conocimientos de modo también transparente, en realidad no es más que una manera particular de usar el lenguaje que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente.

Según Turner (2003), a pesar de que la literacidad académica exista desde hace mucho, se ha ocultado en un "discurso de transparencia", pues se ha asumido de manera extendida como el *medio* por excelencia que garantiza la formulación, transmisión y la comprensión de contenido académico de la forma más clara. Ahora bien, a pesar de este discurso meramente técnico, tenemos que advertir que en la literacidad académica subyace una manera "objetivante" de construir conocimientos, que supuestamente estaría reflejando un constructo de mente "racional" y "científica", de acuerdo a las convenciones construidas desde la tradición intelectual dominante. El uso del impersonal en lugar de la primera persona o el de nominalizaciones en lugar de verbos de acción constituyen solo un par de ejemplos de cómo las convenciones de la literacidad académica no son precisamente naturales o neutrales.

En efecto, la literacidad académica se concibe como aquella que "es entendible por todo el mundo", lo cual corrobora el "discurso de transparencia" en el que se oculta este tipo de literacidad …. Pero no basta con cuestionar y deconstruir la literacidad académica y sostener que se trata de un tipo de discurso creado por la historia y las relaciones de poder. Desde la perspectiva de los estudios socioculturales, la literacidad es una *práctica social*, entendida como "maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo" (Chouliaraki y Fairclough 1999: 21). La *práctica* constituye una noción central en una teoría de la literacidad, pues es un punto de conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos, o entre la "sociedad" y la gente viviendo su vida (Chouliaraki y Fairclough 1999: 21). En ese sentido, en las prácticas no solo se reproduce un conjunto de representaciones de la realidad, sino que también se construyen nuevas representaciones debido a la "agencia" de los sujetos ….

La noción de "práctica" es central para los estudios socioculturales de literacidad, pero también para una teoría del aprendizaje situado, que abarca mucho más que el uso del habla y de la escritura. La teoría de la práctica social (Lave 1996) ha influido en el desarrollo de una noción de aprendizaje como *participación* en *comunidades de práctica* y, por lo tanto, como un aspecto integral e inseparable de la práctica social (Lave y Wenger 1991). Esto significa que, en cualquier proceso de aprendizaje, como parte de actividades situadas, las personas adquieren habilidades pero también participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas …. Esta teoría social del aprendizaje rechaza la visión cognitiva que entiende aprender como un proceso mental desvinculado de otros aspectos socioculturales (como la identidad, las relaciones sociales o la manipulación de artefactos) y como un proceso en el que lo más importante es solo la actividad cognitiva individual, o como máximo la interacción con otro sujeto. La gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades. Los sujetos "son hechos" y "se hacen" a sí mismos en estas actividades, junto con otros con los que comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas. En otras palabras, las personas se vuelven ciertos tipos de sujetos a través de ciertas maneras de participar en el mundo ….

Esta discusión nos lleva a la noción de *agencia* …. Cuando un estudiante aprende la literacidad académica, no solo adquiere conocimiento y acepta de modo complaciente la actividad letrada, sino que actúa frente al mundo y desarrolla acciones en el marco de los efectos de las estructuras sociales que han delimitado su subjetividad (Ashcroft *et al.* 2000) …. Nos encontramos frente a una nueva noción de la escritura, que ya no implica un objeto sino una actividad. Escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica (Canagarajah 2003). En esta línea, los investigadores han empezado a preguntarse por las *estrategias* que desarrollan los estudiantes en el proceso de apropiación de la escritura académica y no solo por los *textos* como producto acabado. Así, los estudios en torno a la enseñanza de la escritura en contextos multilingües muestran que las personas utilizan varias estrategias para aprender la escritura académica, que van desde la acomodación a las convenciones retóricas dominantes sin desafiarlas hasta la creación de un "tercer espacio" para resolver algunos de los conflictos que puede producir el aprendizaje del discurso dominante (ver Canagarajah 2003, Gutiérrez 2008 y Cassany en el presente volumen). La noción de *estrategia* se vincula con el despliegue de la agencia de los sujetos en un intento de lidiar con los dictámenes de la ideología o las representaciones dominantes en la sociedad.

El aprendizaje de la literacidad académica tiene que ser visto, entonces, como un proceso que implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definen a una comunidad académica. Sin embargo …, a veces sucede que se inhibe el aprendizaje de los aprendices, pues los "tutores" (léase profesores en este caso) actúan autoritariamente y creen que los aprendices deben "ser instruidos" en lugar de devenir participantes periféricos en la comunidad. En efecto, en lugar de invitar, animar, acompañar y apoyar a los estudiantes a integrarse en esta comunidad, muchas veces los docentes podríamos estar expulsándolos sin darnos cuenta y sin llegar a preguntarnos por lo que subyace a esta problemática.

Zavala, 2011, pp. 55-57.

PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA

a. ¿Qué prácticas se comprenden dentro del concepto de *literacidad académica* planteado en este fragmento?
b. ¿Cómo se relacionan los conceptos de práctica letrada y aprendizaje situado en el texto?
c. ¿Cómo la noción de *agencia* permite comprender la forma en que las personas aprenden y utilizan la literacidad académica?

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

a. En los primeros párrafos, se plantea la idea de que la literacidad académica supone un "discurso de transparencia" y una manera "objetivante" de construir conocimientos. ¿Cómo se verifica este discurso en las tareas de escritura que las y los estudiantes enfrentan en la universidad?

   Por ejemplo, se podría revisar algunos extractos de escritura académica disciplinar publicados en medios oficiales (journals, instituciones técnicas, etc.) y analizar con los estudiantes el lenguaje contenido en ellos: ¿es "claro"? ¿Es "objetivo"? ¿Son estos textos entendibles por todos, o bien, están pensados para un lector con características específicas? ¿Cuáles son esas características?

b. La noción de agencia se relaciona con el abordaje de las estrategias de los estudiantes al aprender la literacidad académica. ¿De qué manera se podría trabajar explícitamente en un curso universitario la exploración de estrategias de lectura y escritura?

A continuación, se presenta una forma práctica de llevar al aula las reflexiones sobre la literacidad académica. En un curso de pregrado sobre literacidades académicas, la profesora de escritura Fay Stevens, del University College de Londres, exploró las nociones de identidad mediante la escritura colaborativa en una actividad llamada "Proyecto Diario de Vida" (*The Journal Project*). En esta actividad, la profesora Stevens hizo circular un total de siete diarios de vida en blanco. Los estudiantes podían generar sus propias entradas de forma libre, sin una calificación asociada, para explorar los temas que se discutían en la clase. Cada estudiante tenía la libertad de escribir y desarrollar las ideas que le parecieran pertinentes, incluyendo además la posibilidad de enriquecer los mensajes con el uso de imágenes o colores; además de esta expresión personal, el diario debía dialogar y responder a los temas que otras compañeras y compañeros hubieran desarrollado en páginas anteriores. Así, los diarios de vida se convirtieron en espacios informales muy enriquecedores para desarrollar los temas del curso.

Una entrada en particular llama la atención: el dibujo contiene tres diagramas de Venn sucesivos, mediante los cuales una estudiante ilustra el proceso de integrar sus escrituras académicas y no académicas en una misma identidad central. Primero, las escrituras académicas y personales se encuentran completamente separadas; luego, ella discute si acaso el "diario de vida académico" de la clase es un punto de encuentro entre ellos (y se pregunta: "¿se superponen estas esferas?"). Finalmente, existe un solo gran círculo que engloba su identidad como escritora, y describe: "mi escritura es toda parte de la misma cosa, con aspectos que se mezclan".

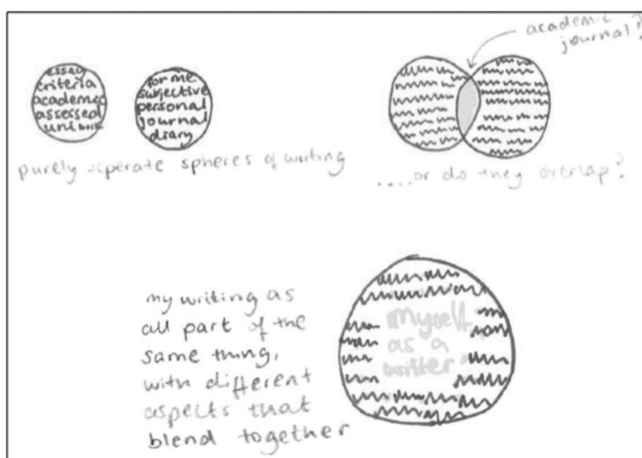


Figura 1. Descripción visual del proceso de integrar el "yo" en la escritura (Stevens, 2015, p. 270).

Como se ve, el trabajo deliberado y reflexivo sobre la actividad de escribir permite a esta estudiante integrar sus "esferas de escritura" en una sola identidad armoniosa: "yo como escritora". Actividades similares podrían ayudar a las y los estudiantes a comprender el doble ejercicio implicado en aprender la escritura académica: por un lado, es un ejercicio personal, en la medida en que ayuda a desarrollar una parte de la propia identidad (en este caso, académica o profesional) y, por el otro, es un ejercicio colectivo que permite relacionarse con otras personas que participan de una misma comunidad de práctica en la disciplina a la que ingresan como estudiantes universitarios. Ambas caras implican un trabajo extendido en el tiempo y en el que la trayectoria previa y la agencia de los sujetos cumplen roles fundamentales, por lo que no existe un solo camino ni un solo resultado en el proceso de aprendizaje de la escritura académica.

2.2. *Diversificar la escritura para diversificar el aula*

La diversidad de la escritura y de las y los escritores puede entenderse también desde una perspectiva más amplia de modernización de la enseñanza para la equidad e inclusión universitarias. Ante la diversificación del estudiantado y el aumento de la matrícula, instituciones como la Universidad de Chile han llamado a reconocer explícitamente esta nueva diversidad del aula e incorporarla como un desafío que no dificulta, sino que tributa a la calidad de la educación, pues "se sustenta en la necesidad de construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar sus potencialidades personales y profesionales" (Universidad de Chile, 2018a, p. 15). En su Modelo Educativo puntualiza, además, que "la diversidad, como condición de inclusión, no solo abarca los aspectos socioeconómicos, sino también condiciones asociadas a la pertenencia étnica y cultural, la situación de discapacidad, las identidades de género y diversidad sexual, entre otras" (p. 15).

Un planteamiento similar formula la Pontificia Universidad Católica del Perú, al manifestar en su Modelo Educativo (2016) que

> la masificación del acceso incorpora a la universidad jóvenes con diversos grados de proximidad cultural respecto del patrón sobre el que la universidad organizaba su proceso formativo, planteando de esta manera retos no solo pedagógicos sino también éticos e institucionales. Por otro lado, la cultura y sus diversas expresiones artísticas

> (bailes, música, tejidos, etcétera) son conocimientos valiosos muchas veces en riesgo de desaparecer como consecuencia de los cambios socioculturales; o son manifestaciones que necesitan ambientes ricos en creatividad, como el universitario, para desarrollarse (p. 19).

Así, se plantea como visión que los docentes de su casa de estudios presenten algunas características consecuentes con esta necesidad: entre ellas, que "respetan los derechos humanos, reconocen la diversidad y promueven la ciudadanía y la integración" y que "conocen y aplican diversos métodos, recursos y procedimientos de enseñanza y evaluación, estimulando en los estudiantes el deseo de aprender, investigar y trabajar en equipo" (p. 35). Otras universidades del entorno latinoamericano plantean principios semejantes: por ejemplo, ya desde 1992, la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, en su Proyecto Educativo, procura que "todos participen pensando y actuando, no que todos piensen y actúen de la misma manera" (PUJ, 1992), mientras que la Universidad de Santiago de Chile afirma que "el ejercicio de la docencia requiere la consideración de la heterogeneidad del estudiantado y de sus conocimientos previos" (USACH, 2014, p. 24).

Como ya se ha mencionado, las prácticas letradas vernáculas remiten a amplios ámbitos de la identidad de las y los estudiantes, por lo que visibilizarlas, discutirlas y enriquecerlas en el aula tributan a aprendizajes significativos y consistentes con una visión diversa de lo que representa la educación superior. Lucia Thesen (2015) argumenta que este trabajo es necesario pues el mero acceso formal a la universidad no asegura el *acceso epistemológico* a la cultura académica y, por lo tanto, una pedagogía de la escritura que sea sensible a la diversidad del estudiantado debe trabajar con las literacidades vernáculas, con la identidad de las y los estudiantes y con la potencialidad reflexiva y exploratoria de la palabra escrita para abordar cuestiones de pertenencia.

En esta misma línea, Virginia Zavala (2019) introduce la noción de *justicia sociolingüística* para visibilizar la función del lenguaje en las desventajas de ciertos sectores de la sociedad en el sistema educativo. Así, propone que las instituciones educativas están llamadas *a valorar* la diversidad lingüística, tanto en las formas como en las prácticas; *legitimar* los repertorios lingüísticos de las y los estudiantes en todas sus esferas sociales, y a *fomentar el acceso* a las prácticas académicas dominantes, no solo desde los aspectos de superficie, sino también desde los discursos y las epistemologías. Zavala propone que esta justicia sociolingüística se logra adoptando una perspectiva crítica:

> Solo con una perspectiva crítica podemos reconocer que las prácticas del lenguaje generalmente valoradas en la escuela no son accesibles de forma igual para todos y que para algunos resulta más difícil acceder a ellas. De esta manera, cuando a algunos estudiantes les va menos bien que a otros, ya no se asume que esto es producto de la responsabilidad de los individuos, sino de los inflexibles (y arbitrarios) valores y normas de las instituciones educativas. Visibilizar el ejercicio del poder en el tema del lenguaje nos permite deconstruir el significante de la "igualdad de oportunidades" y darnos cuenta precisamente de que, a pesar del esfuerzo individual, no todos están en las mismas condiciones y tienen las mismas oportunidades para acceder a las recompensas sociales que el sistema educativo promete (Zavala, 2019, p. 357).

Las consideraciones siguientes buscan, por tanto, contribuir a la introducción de acciones que permitan construir una perspectiva crítica y diversa de la enseñanza de la escritura en el aula.

3. ¿Cómo diversificar la escritura desde el programa de curso?

Un primer llamado para incorporar escrituras diversas es hacerlo desde la planificación misma del curso y, así, enfocar la docencia desde una perspectiva inclusiva. Desde corrientes como el *diseño centrado en el usuario* (Borgman & Dockter, 2018) se argumenta que el diseño es inclusivo cuando las necesidades e intereses de los beneficiarios son parte central del proceso de planificación; de otro modo, las acciones que diversifican la enseñanza aparecen como respuesta a situaciones puntuales y solo abordan las problemáticas que las y los estudiantes evidencian voluntariamente. Como resultado, las acciones emprendidas no son sistemáticas y corren el riesgo de desaparecer cuando no se percibe que beneficien explícitamente a un estudiante en concreto.

Un diseño diverso desde el principio, entonces, invita a pensar o repensar la estructura, objetivos o actividades formativas del curso para incorporar múltiples perspectivas. A continuación, se indican algunas recomendaciones específicas para lograrlo: diversificar los textos de aula incorporando *géneros ocultos* y *escrituras intermedias,* incorporar al canon de contenidos *saberes otros* y autores no tradicionales, y *utilizar lenguaje inclusivo* en los materiales didácticos del curso.

3.1. *Escoger otros textos en función de los objetivos del curso*

Para comenzar, se plantea a continuación una actividad que permite reflexionar sobre los objetivos que cumple la escritura en el contexto de un curso, de modo de identificar otros posibles textos que puedan contribuir al mismo propósito. Interesa en este punto, sobre todo, agregar *escrituras intermedias* (borradores, notas, planificaciones, lluvias de ideas, ensayos y errores) y *géneros ocultos* (correos electrónicos con solicitudes, postulaciones a becas), pues esto permite tensionar lo que se considera aceptable en escritura académica, al tiempo que ayuda a visibilizar textos propios de los procesos de escritura.

GÉNEROS OCULTOS

John Swales (1996) describe la existencia de géneros que apoyan y validan la producción de conocimiento académico, ya sea como parte del proceso editorial (por ejemplo, cartas que acompañan el envío de un artículo a revisión de pares) o como parte de los procesos administrativos en los que participan las y los académicos (solicitudes, evaluaciones, cartas de recomendación, entre otros). Estos géneros se encuentran ocultos del público por motivos de confidencialidad y no suelen ser enseñados ni visibilizados, a pesar de su función determinante para un buen desempeño en la universidad. Swales propone que estos géneros académicos ocultos pueden ser estudiados y enseñados, pues "una consecuencia de estas características es que quienes ingresan a una disciplina, como estudiantes de posgrado o profesores noveles, pueden tener dificultades para satisfacer las expectativas de la audiencia de sus textos" (p. 46; traducción propia) al desconocer las tradiciones o convenciones culturales asociadas a tales textos ocultos.

ACTIVIDAD: OBJETIVOS DIVERSOS PARA ESCRITURAS DIVERSAS	
Objetivo(s) de aprendizaje	Reconocer escrituras intermedias y géneros ocultos que puedan enriquecer el programa de curso.
Descripción	La profesora o profesor analizará los objetivos que persiguen la lectura y escritura de textos académicos en su curso. Luego, identificará oportunidades para enriquecer su docencia mediante la inclusión de escrituras intermedias y géneros ocultos en su planificación semestral.
Destinatarios	Profesores y profesoras.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	30 minutos.
Secuencia didáctica	i. Realizar un inventario de los textos que se leen y escriben en un curso determinado. Para esto, se puede consultar el programa oficial (que contiene la bibliografía del curso) o echar mano de otros materiales didácticos que se usen regularmente. ii. Organizar estos textos en grupos según el objetivo que cada texto persigue. Es posible que un mismo texto responda a más de un objetivo o que varios objetivos estén compuestos de los mismos textos. A continuación, un ejemplo:

Continuación Géneros ocultos

Secuencia didáctica

¿Qué tipo de textos se leen o escriben en el curso?	¿Cuál es el objetivo de leer o escribir este tipo de textos?	¿Qué textos se usan en el curso para cumplir este objetivo?
Artículos académicos con resultados de investigaciones empíricas.	*Modelar cómo se desarrolla una investigación empírica en la disciplina.*	*Berríos-Cárcamo et al. (2017). Racemic Salsolinol and its Enantiomers Act as Agonists of the m-Opioid Receptor by Activating the Gi Protein-Adenylate Cyclase Pathway.* Frontiers in Behavioral Neuroscience, 10*, 253. Ferrero, C. et al. (2013). Towards elucidation of the drug release mechanism from compressed hydrophilic matrices made of celullose ethers.* Journal of Controlled Release, 170*, 175-182.*

iii. A partir de los resultados del ejercicio, reflexionar e identificar otros tipos de textos no tradicionalmente académicos que podrían incorporarse al curso en función de los mismos objetivos. Se sugiere escoger textos que permitan enriquecer la mirada sobre el papel de la escritura: por ejemplo, incorporando escrituras intermedias (que desaparecen en los textos ya publicados), géneros ocultos, escrituras no académicas sobre un conocimiento tradicionalmente académico, textos orales o textos multimodales (es decir, que construyen significado a partir de diversos modos, como texto, sonido o imagen, entre otros). El ejercicio se puede plasmar en una tabla como la que se presenta a continuación.

¿Qué tipo de textos se leen o escriben en el curso?	¿Cuál es el objetivo de leer o escribir este tipo de textos?	¿Con qué otros textos no tradicionales se podría cumplir dicho objetivo?	¿Cómo podrían estos textos enriquecer la mirada sobre la escritura?
Artículos académicos con resultados de investigaciones empíricas.	*Modelar cómo se desarrolla una investigación empírica en la disciplina.*	*Borradores y notas sobre el diseño experimental. Hojas de notas con los resultados emergentes. Presentaciones orales sobre dicha investigación (en congresos de la disciplina).*	*Mostrarían las "escrituras intermedias" que acontecen en una investigación, antes del artículo publicado.*
	Acceder a los conocimientos más actualizados sobre un tema especializado.	*Entrevistas a científicos, notas periodísticas sobre descubrimientos.*	*Mostrarían cómo se transforma el conocimiento especializado para que sea comprendido por un público diverso. Permitirían leer críticamente estos textos de divulgación científica.*

Continuación Géneros ocultos

Recomendaciones	Se sugiere realizar esta actividad como parte de la planificación previa al semestre. Si la planificación exige priorizar otras actividades, se puede reservar este ejercicio para asociarlo a una o dos tareas de lectura y escritura que tengan mayor predominancia en el curso, ya sea por su importancia para el aprendizaje de conceptos o para la evaluación.

3.2. *Enriquecer la bibliografía del curso con textos, autores y saberes "otros"*

Otra forma de diversificar las escrituras dentro de un curso es prestando atención a textos, autores y saberes *otros*, distintos a los que circulan normalmente en una disciplina: por ejemplo, los saberes tradicionales de una región, las creencias o explicaciones populares sobre algún fenómeno o la experiencia compartida sobre algún aprendizaje. También se puede considerar dentro de esta perspectiva la incorporación de tradiciones de investigación o creación que estén fuera del canon común (eurocéntrico, blanco, en idioma inglés). Por último, se puede remitir a saberes de divulgación presentes en medios masivos de comunicación, literatura, series o cine, y llevar al aula la discusión respecto de cuál es el grado de adecuación teórica y empírica de cada uno de ellos.

Saberes *otros*
Boaventura de Sousa Santos (2011) hace un llamado a valorar "conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación" (p. 16), es decir, abordar la diversidad de conocimientos que existen en el mundo y que sobrepasan el canon académico tradicional. Esto significa, por ejemplo, incorporar los conocimientos generados en grupos sociales tradicionalmente invisibles, como "las mujeres, los indígenas, los campesinos, los gays y lesbianas, los desempleados" (p. 15). Este concepto se puede relacionar con la perspectiva de la *interculturalidad*, que, en palabras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), transita al aprecio de lo diferente reconociéndolo como fuente de aprendizaje y enriquecimiento. La propuesta intercultural resalta la necesidad de que se establezcan puentes entre las diversas culturas y que las relaciones se den en un marco de mutuo respeto y valoración (p. 33).

Por ejemplo, Ramiro González Delgado (2001) propone establecer puentes entre la literatura grecolatina y la mapuche mediante la comparación entre los mitos de Orfeo y Eurídice y relatos orales mapuche relacionados con el viaje a la tierra de los muertos (por ejemplo, *Kiñe wentru lan turkey,* "Dicen que un hombre enviudó"). Trabajar ambos tipos de texto

permite comparar los soportes narrativos, la estructura de las historias y las concepciones de cada cultura sobre el mundo de los muertos, todo lo cual ayuda a promover los aprendizajes del análisis literario a la vez que diversifica el tipo de conocimiento traído a la clase, incorporando explícitamente *saberes otros*. Es importante en este ejercicio que la comparación no se explica en términos de atribuciones intelectuales eurocéntricas, es decir, no se interpreta la coincidencia de temas como una influencia europea sobre la cultura indígena sudamericana, sino más bien como una transversalidad de temas universales, como la muerte.

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad: Saberes otros, textos otros</th></tr>
<tr><td>Objetivo(s) de aprendizaje</td><td>Reconocer textos, autores y saberes no tradicionales que puedan enriquecer el programa de curso.</td></tr>
<tr><td>Descripción</td><td>La profesora o profesor evalúa críticamente su programa de curso, para incorporar actividades, conocimientos y bibliografía que aborden saberes no tradicionales o históricamente excluidos del canon académico propio de la disciplina.</td></tr>
<tr><td>Destinatarios</td><td>Profesores y profesoras.</td></tr>
<tr><td>Áreas</td><td>Todas las áreas.</td></tr>
<tr><td>Duración</td><td>60 minutos.</td></tr>
<tr><td>Secuencia didáctica</td><td>i. Identificar algunos de los contenidos o habilidades centrales que se desarrollan a lo largo del curso.
ii. Evaluar el programa de curso y otros materiales didácticos (por ejemplo, materiales de clase) para identificar cómo se enseña tradicionalmente este contenido o habilidad.
iii. Proponer formas de enriquecer la enseñanza de estos contenidos o habilidades desde una perspectiva más diversa, a través de textos, autores y saberes diferentes a los usuales.
<table>
<tr><th>¿Qué contenido o habilidad se enseña en el curso?</th><th>¿Cómo se enseña usualmente este contenido o habilidad?</th><th>¿Qué otros textos, autores o saberes pueden incorporarse al programa para diversificar la enseñanza de este contenido o habilidad?</th></tr>
<tr><td>Métrica</td><td>Modelos de poesía clásica y moderna (ej. Siglo de Oro español), generalmente escrita por hombres: Garcilaso de la Vega, San Juan de la Cruz, Luis de Góngora.
Lectura de textos clásicos y modernos (por ejemplo: epopeyas, sonetos).</td><td>Décimas y payas (ej. Roberto Parra, Violeta Parra) como referentes de la cultura tradicional chilena que desarrollaron obras apegadas a la métrica.
Rap en mapudungun (ej. Luanko) como referente de creación literaria y musical contemporánea.</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

Continuación Actividad: Saberes otros…

Recomendaciones	Se sugiere realizar esta actividad como parte de la planificación previa al semestre. Si la planificación exige priorizar trabajo de clase distinto, se puede incorporar este trabajo a solo una unidad del curso, idealmente cerca del inicio de semestre, e invitar a los estudiantes a establecer puentes propios en las semanas sucesivas.

3.3. *Adoptar un lenguaje inclusivo*

En la actualidad son múltiples los frentes desde los cuales se exige una reforma en el uso del lenguaje. En Chile, el Ministerio de Educación ha publicado una guía de *Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo* (2017) con el propósito de promover equidad educativa mediante la visibilización de los grupos tradicionalmente excluidos del lenguaje que adopta el masculino como genérico, además de erradicar expresiones estigmatizadoras (como podría ser referirse a personas en situación de discapacidad como *minusválidos* o personas con *capacidades diferentes*). Una de las corrientes más relevantes en la actualidad es aquella que busca enunciar separada y explícitamente a mujeres y hombres en sus textos; destacan, en este afán, tres aproximaciones al fenómeno, descritas a continuación.

a. *Usar términos colectivos neutrales*, evitando marcas de género, como es frecuente en el saludo que encabeza comunicados públicos escritos por grupos estudiantiles y académicos de universidades chilenas: "a la comunidad universitaria". También se estila utilizar sustantivos colectivos como "el profesorado", "el estudiantado" o similares. Esta opción es la más sutil y a ella se oponen construcciones como las descritas a continuación, en que se adopta un lenguaje inclusivo de género de forma más explícita.
b. *Desdoblar las formas femeninas y masculinas de sustantivos, pronombres y sus determinantes*, de modo de mencionar explícitamente los géneros femenino y masculino al referirse a personas. Por ejemplo, "compañeras y compañeros" o "las y los invitamos". En el siguiente ejemplo, más extendido, del petitorio de la toma feminista desarrollada por la Asamblea de Mujeres de la Facultad de Economía y Negocios (FEN) de la Universidad de Chile el año 2018, el desdoblamiento se realiza con una barra oblicua y se anota siempre el género femenino en primer lugar:

> Entendiendo que solamente el decano puede abrir procesos sumarios, se genera el Consejo Asesor que tiene como labor democratizar la institucionalidad en todo el proceso. Estará constituido por *una/un representante* de la Facultad (*Encargada/o* de la Dirección de

> Asuntos Estudiantiles), por *la/el encargada/o* de la Oficina de Género y Diversidad Sexual (OGDIS), por *una/un representante* del cuerpo docente, *una/un funcionaria/o*, *una/un delegada/o* estudiantil de Género y *una/un delegada/o* estudiantil de Diversidad Sexual (2018, mayo 17; énfasis añadido).

Una opción parcial de esta categoría, pero que al mismo tiempo busca no dificultar la lectura, es desdoblar las formas femeninas y masculinas al comienzo de cada párrafo o sección, pero no en todos los casos que lo requieran las palabras con género gramatical, numerosas en español. De esta manera, se deja inscrita en la escritura la preocupación por adoptar un lenguaje no sexista, pero sin multiplicar excesivamente la escritura. Esta es la opción que se ha seguido, en términos generales, en este capítulo.

c. *Reemplazar la marca de género por una opción neutra*, con un símbolo (como "compañer@s") u otra letra. Por ejemplo, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile (FEUSACH, 2018) utiliza la letra x como marca de género neutro en sus comunicados, como se muestra a continuación:

> Estamos *convencidxs* que somos muchos más *lxs* que respaldamos estos meses de movilización y el trabajo de nuestras compañeras feministas para transformar nuestra universidad. Es importante destacar que debemos estar *activxs* porque aún es mucho lo que falta para construir la universidad que soñamos, aunque hoy demos importantes pasos.

Otra forma es reemplazar la marca de género con la letra e. Esta se utiliza naturalmente en palabras neutras del español, como "estudiante"; algunos colectivos, particularmente agrupaciones LGBTI, proponen extender este uso del neutro y usar palabras como "compañere" o "profesore". Por ejemplo, desde Buenos Aires, Argentina, se lanzó por redes sociales una *Campaña por la Incorporación del Lenguaje Inclusivo* (2018), que recomienda el uso de la -e para marcar plurales, para representar a personas de género desconocido o para respetar las identidades no binarias:

> Cuando es un grupo diverso o no sabemos quiénes forman parte usamos la E para definir el plural.
> Todos los chicos --> *Todes les chiques*
> El singular neutro se usa cuando no se conoce el género de la persona de la que se está hablando o esta persona no se identifica binariamente.
> El diputado --> *Le diputade*



Más allá de la opción que se elija, de forma complementaria se puede utilizar el femenino cuando se brinden ejemplos o casos particulares, en especial cuando se refieren a roles o profesiones que se han asociado tradicionalmente a los hombres ("ingenieras", "abogadas", "doctoras", "presidentas", "rectoras").

Cabe destacar que, desde la vereda normativa, instituciones como la Real Academia Española (2018) se oponen a este tipo de construcciones. En el caso de la opción b), por ejemplo, la RAE la describe como "desdoblamientos… artificiosos e innecesarios" y plantea que solo se justifica "cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto". Sin embargo, se debe considerar que el uso del lenguaje no sexista no pretende estar apegado a normas como la economía lingüística sino que, como se dijo, responde a una exigencia política de "evitar diversas formas de discriminación" (Ministerio de Educación, 2017) y enriquecer las formas de representación de grupos tradicionalmente excluidos, todo lo cual se puede lograr revisando materiales didácticos o pedagógicos e incorporando algunas recomendaciones para evitar expresiones sexistas o discriminatorias.

4. ¿Cómo indagar sobre la experiencia en escritura de estudiantes diversos?

Diversificar la escritura en el aula no es una tarea sencilla si el objetivo es incorporar actividades *significativas* para las y los estudiantes. En este capítulo se plantea que las actividades de escritura solo serán significativas en la medida en que respondan a sus intereses y necesidades

(Eodice *et al.*, 2017), lo que implica que deben emprenderse acciones que permitan conocer explícitamente tales intereses y necesidades. Este proceso tiene como propósito acoger a las y los estudiantes que ingresan a la cultura académica, pero también transformar las prácticas docentes tradicionales que necesariamente deben cambiar con los nuevos perfiles estudiantiles en educación superior.

Las actividades propuestas a continuación permitirán enriquecer la mirada sobre la escritura a través de la indagación en las características y prácticas de las y los estudiantes, de modo de contar con información valiosa para el diseño y ejecución de tareas de escritura u otro tipo de acciones didácticas. Se propone, entonces, conocer las trayectorias en lectura y escritura de las y los estudiantes mediante biografías y dibujos de escritoras y escritores.

4.1. *Conocer las experiencias de lectura y escritura de las y los estudiantes*

En Chile, varias universidades realizan estudios de caracterización de estudiantes nuevos, los que pueden entregar información valiosa para planificar cursos. Por ejemplo, en la Universidad de Chile se manejan estadísticas respecto a la cantidad de estudiantes de primera generación universitaria, y se ha visto que estos aumentaron en casi un 20% en apenas seis años; además, como se dijo antes, en 2017 por primera vez estos estudiantes superaron en porcentaje a aquellos que tienen padres universitarios. Conocer estos datos es importante pues las aulas han cambiado drásticamente en la última década gracias a la diversificación del estudiantado; indagar sobre las necesidades e intereses de los nuevos ingresantes es vital para hacer una clase significativa.

La información de los estudios institucionales se puede complementar con una indagación en las prácticas de lectura y escritura del grupo de estudiantes. Traer las *prácticas de escritura comunitarias* (Ivanič & Moss, 2004) permite "asegurarse de que la escritura sea discutida y vista con un propósito comunicativo que es parte de eventos de mayor envergadura dentro y fuera de la escuela … y no como un ejercicio para el profesor" (p. 238). Además, esto permite informar la planificación de tareas de escritura disciplinares al evaluar la experiencia previa y las creencias e intereses del grupo. La siguiente actividad, muy recomendada en la bibliografía especializada, busca fomentar una visibilización y reflexión sobre las formas de leer y escribir en las que han participado los estudiantes.

Actividad: Biografías de escritoras y escritores	
Objetivo(s) de aprendizaje	Desarrollar conciencia sobre la trayectoria personal en lectura y escritura.
Descripción	Las y los estudiantes reflexionarán sobre su trayectoria como lectores y escritores en ámbitos escolares y cotidianos, de modo de identificar sus estrategias y prácticas. La profesora o el profesor podrá utilizar esta información para realizar cambios informados en sus planificaciones, actividades y lecturas.
Destinatarios	Estudiantes.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	30 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: Planificar un relato o explicación oral que aborde las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral (si corresponde) de la profesora o el profesor en términos de una trayectoria a lo largo de la vida. En este relato se busca destacar prácticas vernáculas, intereses u otros aspectos llamativos de la relación con la lectura y la escritura. Ejemplo de narración personal: *Cuando yo era niña me iba a la casa de mi abuela los fines de semana. A ella le gustaban mucho las revistas de variedades, como el* Reader's Digest, *y tenía un montón de ejemplares guardados en su velador (mesita de luz). Cuando aprendí a leer, pasaba mucho tiempo leyendo las revistas de mi abuela mientras ella dormía siesta en la tarde. Lo que más me gustaba eran los reportajes de temas de salud, y también las "citas célebres" que aparecían con unas comillas grandes. Mi abuela recortaba esas citas y las coleccionaba en un cuaderno chico que tenía.* *Después, de más grande, en el colegio tuve la oportunidad de participar en el periódico semanal y la experiencia me encantó. Era difícil, sí, porque había que investigar mucho y pasar la tarde escribiendo, pero me daba mucha satisfacción escribir notas que mis compañeros pudieran leer y comentar en la clase. Una vez me pidieron que escribiera crónicas deportivas y eso no me salió muy bien, porque los deportes no eran lo mío y mis crónicas se leían aburridas, como una descripción de algo irrelevante, para nada dinámico como los juegos. Lo bueno es que los profes encargados sí se dieron cuenta y me devolvieron a investigar sobre temas más entretenidos para mí, como las tradiciones escolares del aniversario.* *Cuando estaba en la Media y empezamos a hablar del futuro fue evidente para mí que quería estudiar Periodismo, así que me esforcé mucho en Castellano e Historia para que me fuera bien en las pruebas de admisión. No digo que entrar a estudiar acá fue fácil, para nada, pero mi motivación y experiencia previa sirvió para saber cómo se sentía la satisfacción de que otro lea tus palabras, tus opiniones sobre un tema. Me volví súper buena en redacción y bueno, acá estamos: ahora los puedo ayudar a ustedes a redactar sus notas periodísticas.*

Continuación Actividad: Biografías de escritoras…

Secuencia didáctica	<u>Durante la sesión</u>: i. Comenzar la clase narrando la experiencia personal. Se puede incluir imágenes u otros recursos audiovisuales que ayuden a ilustrar la experiencia. ii. Entregar a los estudiantes algunas preguntas que orienten su propia reflexión y la construcción de un relato propio. Se proponen las siguientes: ¿Qué cosas leías o escribías cuando eras más joven? ¿Cómo surgieron esas prácticas? ¿Qué importancia tenían para ti? ¿Qué relación tienen esas prácticas con tu decisión de entrar a la universidad? ¿Cómo crees que esas experiencias te pueden servir para esta carrera? Cada estudiante, de forma individual, escribe durante 10 a 20 minutos un relato personal que incorpore las respuestas a las preguntas planteadas. Opcionalmente, se pueden compartir los relatos en plenaria o en grupos pequeños, a elección docente. <u>Después de la sesión</u>: i. Revisar los relatos producidos por las y los estudiantes y recoger algunos elementos que se repiten, ideas interesantes o preguntas que surgen de la lectura. ii. Escribir una retroalimentación grupal que incorpore estas observaciones, o bien, planificarla para entregar oralmente en la clase. iii. Si existe tiempo suficiente, se propone incorporar algunas de las prácticas mencionadas por las y los estudiantes dentro de la planificación de las actividades del curso, por ejemplo en la diversificación de textos utilizados para aprender los contenidos o habilidades en la clase.
Recomendaciones	Esta actividad resulta provechosa si se desarrolla en la primera o primeras clases del semestre y es adecuada para todo nivel. Idealmente, las respuestas de las y los estudiantes deben registrarse y los hallazgos deben informar actividades posteriores, de manera explícita cuando sea posible. Por ejemplo, si aparece en los relatos una experiencia negativa con la lectura en algún área, esta experiencia puede ser activada y recogida como antecedente en otra actividad en la que se busque "sanar" la mala impresión y generar un recuerdo nuevo. La actividad también se puede enriquecer discutiendo otros tipos de escrituras, como podría ser la notación musical o la científica, el desarrollo de mapas, la escritura de textos ocultos con símbolos u otros medios más autogestionados, lo que permite discutir la definición (muchas veces estrecha y pedagogizada) de *escribir*, al tiempo que permite recoger prácticas útiles para el diseño de actividades. Otra forma de pensar esta actividad es solicitando relatos que indaguen sobre las estrategias de lectura y escritura que las y los estudiantes utilizan para enfrentarse a las exigencias del sistema universitario, es decir, recogiendo *prácticas autogestionadas* que puedan ser útiles para compartir

Continuación Actividad: Biografías de escritoras…

Recomendaciones	en el grupo. Este tipo de reflexión se puede construir a partir de preguntas guía como las siguientes: ¿Qué actividades de lectura, escritura u oralidad haces o hacías fuera de la universidad? ¿Qué actividades de lectura, escritura u oralidad usas para estudiar y prepararte para los exámenes? ¿Qué estrategias de estudio y de escritura te han servido en la universidad? ¿Quién o quiénes te ayudan a estudiar o aprender? ¿Qué cosas te han enseñado?

4.2. *Reflexionar sobre los propios procesos de lectura y escritura*

El profesor Paul Prior, de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, propone que hablar sobre la escritura o los textos implica considerar los contextos en los cuales la escritura ocurre, tanto de manera estrecha (un espacio y tiempo particulares) como en formas más amplias (atendiendo a las condiciones materiales y no materiales que facilitaron o dificultaron la tarea de escribir). En un trabajo de 2015, propone utilizar dibujos para facilitar estas conversaciones en torno a los contextos, tanto para ilustrar los contextos inmediatos como los procesos que rodean la lectura o la escritura.

Se plantea entonces, a continuación, una actividad complementaria a la anterior, en la que se exploran estrategias de lectura y escritura mediante la creación de dibujos personales. Como los dibujos se construyen sobre un medio diferente al escrito, podrían permitir mayor creatividad o flexibilidad para estudiantes que no se sientan muy cómodas o cómodos escribiendo su historia de forma lineal, o bien podrían permitir explorar aspectos más concretos de sus prácticas, que faciliten el intercambio de experiencias, técnicas y estrategias de escritura entre diferentes participantes.

Considérese, por ejemplo, el dibujo de un estudiante de la Universidad de O'Higgins: se representa a sí mismo leyendo en soporte digital, en un espacio privado (su habitación), presumiblemente de forma cómoda, con acceso a mayor información en un computador. Incluye en su espacio personal a una mascota (Ludo) e instrumentos musicales. ¿Qué valor tiene la música para este estudiante? ¿En qué prácticas de lectura o escritura digital participa regularmente? ¿Qué comodidades tiene este estudiante comparado con compañeras o compañeros que lean en condiciones diferentes a las suyas? Estas y otras preguntas podrían ser exploradas con este ejercicio.



Figura 2. Dibujo del espacio de lectura de un estudiante de la Universidad de O'Higgins.

Actividad: Dibujar la escritura	
Objetivo(s) de aprendizaje	Reconocer las condiciones materiales de la escritura.
Descripción	Las y los estudiantes dibujan sus espacios o procesos de escritura para poder reflexionar sobre lo que implica escribir y cómo optimizar este proceso.
Destinatarios	Estudiantes.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	40 minutos.
Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión</u>: i. Dibujar su propio espacio o proceso de escritura de textos académicos. La calidad del dibujo no es un factor importante, siempre y cuando este pueda ser explicado y comprendido por los estudiantes. ii. Digitalizar o copiar el dibujo, de forma que cada estudiante pueda verlo claramente para la actividad.

Continuación Actividad: Dibujar la escritura

Secuencia didáctica	Durante la sesión: i. Mostrar a los estudiantes el dibujo personal. Acompañar la muestra con una explicación oral sobre los elementos que incluye, los procesos que representa, los problemas asociados u otros aspectos interesantes de la escritura. Es importante enfatizar en la idea de que la escritura no ocurre de una sola vez ni de manera perfecta, además de llamar la atención sobre aspectos problematizadores, distracciones u otros factores (personales, disciplinares, etc.). ii. Asignar 15 a 20 minutos de clase para que cada estudiante pueda realizar su propio dibujo. iii.En grupos, las y los estudiantes comparten sus dibujos y discuten sobre sus propios procesos de escritura. El papel docente es recoger ideas interesantes, dificultades comunes y promover la búsqueda de estrategias para optimizar los procesos. iv. Optativamente, solicitar a las y los estudiantes el dibujo o una copia de este, el que se puede acompañar con una explicación escrita. Después de la sesión: Entregar una retroalimentación a las y los estudiantes que recoja algunas observaciones o estrategias útiles para el trabajo en el curso en la disciplina. Indicar que lo aprendido con este ejercicio ayudará a adaptar las actividades, contenidos y evaluaciones a la experiencia y necesidades del grupo.
Recomendaciones	Esta actividad también puede ser útil en el marco de la evaluación de una tarea de escritura ya finalizada, especialmente si tal tarea se repetirá más adelante. Las y los estudiantes pueden dibujar el proceso que desarrollaron para resolver la tarea y así visualizar y compartir sus experiencias y estrategias, orientando la actividad hacia la mejora de instancias sucesivas.

5. ¿CÓMO POTENCIAR LAS ESCRITURAS DIVERSAS MEDIANTE LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA?

Para finalizar este capítulo, se propondrá que una forma de incorporar escrituras diversas es mediante el desarrollo de tareas de escritura que divulguen o popularicen las ideas y conocimientos que se discuten en el aula. Esta propuesta está informada por el concepto de *escritura epistémica,* que se refiere a la potencialidad de la escritura como instrumento para tomar conciencia, autorregularse intelectualmente y desarrollar el propio pensamiento (Miras, 2000). Asociado a este concepto se encuentra la noción de *escritura reflexiva* como aquella que intenciona estos procesos de toma de decisiones, de examinación de estrategias y de consideración de aspectos como las necesidades de lectores de públicos

diversos. Así, escribir mediante la divulgación científica permite poner en relación la experiencia universitaria con otros contextos extraacadémicos, transformar saberes tomando en cuenta diferentes audiencias, a la vez que facilita la devolución de los saberes académicos a la comunidad más amplia. Antes de revisar las propuestas didácticas, se propone la lectura del siguiente texto fuente, que explora y problematiza el concepto de escritura reflexiva.

LECTURA: LA ESCRITURA REFLEXIVA

Los procesos de escritura reflexiva tienen sentido en un contexto educativo en el que se enfatiza el carácter constructivo del aprendizaje del alumno, el papel activo del alumno en la construcción del conocimiento. No parece muy congruente plantear la enseñanza de la escritura reflexiva en un contexto educativo en el que se prioriza un aprendizaje de carácter mecánico y reproductivo, en un contexto en el que se evalúa fundamentalmente la corrección del producto y la precisión de la respuesta antes que el carácter reflexivo del proceso que lleva a cabo el alumno. No olvidemos que es el alumno quien en último término define la tarea a la que se enfrenta, y los datos demuestran de manera elocuente que los alumnos son particularmente sensibles a este tipo de incongruencias (Marshall, 1984). Como señala acertadamente Boscolo, "critical writing should be a style of teaching-learning"[23] (1995, p. 359).

El análisis de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje de la escritura y de las tareas que habitualmente llevan a cabo los alumnos en este ámbito no permite ser excesivamente optimistas (Applebee, 1982). Salvo honrosas excepciones, las tareas de escritura que los alumnos deben resolver son relativamente simples y mecánicas, que requieren poca composición y en las que se valora casi exclusivamente la corrección formal (área de lengua) o la corrección de la respuesta (otras áreas curriculares). … Aunque es cierto que determinados contextos y situaciones o determinados géneros discursivos pueden favorecer una escritura de carácter reflexivo, este tipo de escritura no está necesaria ni exclusivamente vinculado a determinados tipos de texto o determinadas situaciones de escritura. Como señala acertadamente Camps, más importante que el tipo de texto o la situación es que la tarea de escritura a la que se enfrente el alumno constituya "un problema de tensión entre lo que se quiere decir y la situación de comunicación" (1990, p. 16), un tipo de tarea en la que el alumno tenga que manipular, contrastar y reflexionar sobre sus conocimientos, más que meramente "decirlos".

Concebir el aprendizaje como un proceso de carácter constructivo que debe llevar a cabo el alumno implica concebir la enseñanza en términos de ayuda contingente y ajustada a dicho proceso constructivo. La ayuda que necesariamente debe brindar el profesor puede adoptar sin duda formas diversas. Sin embargo, en el caso de la enseñanza de la escritura reflexiva, como en el caso de la enseñanza de otros contenidos procedimentales de carácter heurístico, las estrategias más adecuadas parecen ser aquellas que, de un

[23] "La escritura crítica debería ser un estilo de enseñanza-aprendizaje" (traducción propia).

modo u otro, implican mostrar el propio procedimiento en acción, es decir mostrar "modelos explícitos de competencia madura" (Scardamalia y Bereiter, 1992). En este sentido, desde numerosas perspectivas se ha señalado la pertinencia para la enseñanza de la escritura reflexiva de estrategias como el moldeado o el andamiaje, o de los modelos de enseñanza recíproca o de participación guiada. Sin entrar a valorar estas propuestas, no podemos dejar de mencionar una dificultad que, en nuestra opinión, puede condicionar la puesta en práctica de estas estrategias. El hecho de que todas ellas implican o presuponen que el profesor es un escritor experto y reflexivo, capaz de explicitar y mostrar las competencias que se encuentran implicadas en una escritura de carácter reflexivo y de ayudar a los alumnos a adquirirlas.

Los interrogantes y problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la escritura reflexiva en el contexto escolar continúan siendo numerosos. Además de los ya mencionados, podríamos añadir aun los que se relacionan con la posibilidad de que el alumno atribuya un sentido personal a la escritura reflexiva o los que se derivan de la necesidad de considerar de manera simultánea y relacionada la enseñanza de los aspectos relativos al contenido y los aspectos relativos al discurso, por poner solo algunos ejemplos. Ante esta situación cabe cuestionarse sobre la conveniencia de insistir en la necesidad de enseñar a escribir reflexivamente. Argumentos no faltan; la enseñanza de la lengua oral y escrita plantea ya suficientes problemas, numerosos alumnos experimentan dificultades para aprender aspectos mucho más simples y funcionales, posiblemente solo unos pocos van a tener que utilizar una habilidad tan compleja en el ámbito laboral o profesional,… Frente a tales argumentos, valga recordar la anécdota de un jefe militar que contrató a un instructor para enseñar a leer a la tropa y enseñar a escribir a sus oficiales. La escritura, y en especial la escritura reflexiva, significa poder. Tratar de conseguir que los alumnos se hagan con él nos parece un objetivo irrenunciable de la escolarización. La escritura reflexiva es uno de los instrumentos más potentes que les podemos transmitir para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

MIRAS, 2000, pp. 77-78

PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA

a. ¿Qué clase de actividades de escritura dificulta la escritura reflexiva? ¿Cuáles la propician?
b. ¿Qué significa entregar "modelos explícitos de competencia madura" en escritura? ¿Qué limitaciones presenta este enfoque?

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

a. ¿Cómo se relaciona el concepto de escritura reflexiva con el concepto de agencia planteado en la lectura de Zavala (2011)?
b. Las actividades de escritura desarrolladas en el contexto del curso, ¿se acercan o se alejan de la tradición mecánica y reproductiva de algunas corrientes pedagógicas?
c. ¿Qué valor tiene el diseño de actividades de escritura significativas para las y los estudiantes en el desarrollo de la escritura reflexiva?

A continuación, se presentan tres tipos de actividades de divulgación científica que propician el desarrollo de escrituras diversas.

5.1. *Recrear escrituras ficticias*

La primera propuesta consiste en generar entrevistas a personajes célebres de la disciplina (científicos, escritores, personas de interés), lo que ayudará a tomar decisiones sobre formato, temas susceptibles de ser explicados a públicos diversos, y ejercitar las elecciones lingüísticas apropiadas para esas audiencias. La propuesta de este capítulo surge de la experiencia de Alejandro Roth, profesor asistente de la Facultad de Ciencias, encargado de la asignatura de Biología del Programa Académico de Bachillerato y dos veces ganador del premio al mejor docente de la Universidad de Chile (en los años 2014 y 2016). Su actividad se denomina "Entrevista a un científico" y consiste en la creación de videos en los que se simula la entrevista a un personaje científico célebre en temáticas relevantes para la asignatura de Biología. Consultado para este capítulo, narra así el origen de la experiencia:

> La idea de que los estudiantes de Bachillerato hicieran entrevistas a científicos comenzó igual que otras ideas: en medio de una conversación respecto de otra cosa. Particularmente, discutíamos con mi esposa respecto a la falta de interés que en general muestran muchos de los estudiantes por la materia del curso Biología: ¿cómo podía ser que algo tan relevante como el estudio de la vida les pudiera parecer aburrido? Especialmente cuando uno se detiene y se pregunta, ¿qué sentido pueden tener la conducta, la sociedad o la humanidad?, ¿qué es lo que mueve a los seres humanos?, ¿qué nos mueve a cada uno? Una parte de las respuestas a estas preguntas pasa por la biología y estos estudiantes no solo no lo veían; no querían verlo y, en su opinión, ojalá que se los quitaran del frente. Su único comentario a estas preguntas era: *pero, profe, ¿esto entra en la prueba?*... la prueba, la prueba... personalmente, me importa un comino la prueba. ¿Qué tanto demuestra de lo que saben? Más bien es una medida de cuánto han estudiado/trabajado; reduce la educación a una transacción patronal: "su nota es mi sueldo". Sería gracioso si no fuera tan triste.

El profesor Roth creó esta actividad cuando recién había asumido como coordinador general del curso de Biología; este curso se distribuye normalmente en secciones de hasta 50 estudiantes y la suya estaba compuesta por estudiantes inclinados hacia las carreras de Humanidades, es decir, para quienes "la mera idea de Biología ya les parecía aburrida y complicada" y que, en su mayoría, no había tenido clases de esta asig-

natura en los últimos años de Educación media. Considerando, además, que el programa de curso era (y sigue siendo) muy ambicioso en cuanto a contenidos (pero, señala, "esa es harina de otro costal"), el profesor Roth decidió bajar la ponderación de las pruebas de cátedra y planificar otras actividades que significaran una interacción estudiantil más activa con los conocimientos de cada capítulo. La entrevista a un científico o una científica aparece como hito final dentro del semestre. En cada versión del curso, en grupos, los estudiantes escogen dentro de una lista de personajes científicos importantes y desarrollan una serie de actividades. Primero, investigan algunos datos básicos sobre el personaje y entregan una tabla en la que resumen sus características clave; en forma paralela, trabajan en el desarrollo del video. Como explica el profesor Roth:

> Los requerimientos respecto del video siempre han sido bastante convencionales: una entrevista realizada al/la científico/a que no dure más de 5 minutos y en la que el énfasis esté puesto en el impacto del trabajo, los métodos que utilizó y el contexto en que esto ocurrió, y con instrucciones muy claras respecto a cosas como "el ambiente" o "la caracterización". En las instrucciones se detalla que la caracterización de la entrevista no es demasiado importante, ya sea respecto del personaje o su ambiente. Sin embargo, los estudiantes han demostrado niveles impresionantes de creatividad, humor y sagacidad mucho más allá de los que habíamos esperado como equipo docente. Ya el primer año pudimos ver máquinas del tiempo (era esperable), pero agregando sistemas de traducción (la entrevistada comenzaba a responder en alemán y debían activar la traducción simultánea), o la invocación a algún científico antiguo ("¿sabías que si dices genética tres veces sobre un plato de arvejas se te aparece el fantasma de Gregorio Mendel?") y muchos otros recursos que han sido muy interesantes (por ejemplo, marionetas, pizarra blanca acelerada, etc.). Por otra parte, debido a que la cantidad de científicos disponibles es enorme, nos hemos dado el gusto de cambiar el tema general cada año, por ejemplo: "Científicos chilenos", "Científicas mujeres", "Científicos importantes en la Teoría de la Evolución", etc.

Un aspecto que se desprende del anterior es que esta tarea permite a los estudiantes asignar sentidos personales al trabajo realizado, lo que aumenta su impacto y redunda en un mayor aprendizaje de los contenidos de la clase. El profesor Roth evalúa la retención de contenidos en cursos más avanzados y percibe que es mucho mayor tras la experiencia de creación del video:

> Cuando vuelvo a ver a estos estudiantes en cursos más avanzados, muchas veces les pregunto por algunos temas que vimos en clase, y si bien retienen algunos conocimientos, gran parte se les ha borrado u olvidado (a veces en menos de un año). Pero cuando les pregunto sobre sus tareas, particularmente sobre sus videos y los personajes sobre los que hicieron los videos, tienen increíblemente fresca la memoria respecto de lo que hablaron, de los aportes y de la importancia que tuvo cada uno de los personajes. En otras palabras, volvemos al viejo dicho de "hacer es saber", que por mucho que se repita (y que, para variar, inventaron los griegos), vuelve a ser real. Nos volvemos a enfrentar a la necesidad de revisar las clases teóricas, la manera de ver los contenidos en cada una de las unidades. ¿De qué sirve pasar grandes cantidades de información si la comprensión queda fragmentada y se termina olvidando? Un colega me comentó una vez: "el cerebro es una máquina muy eficiente: lo que no usa, lo bota". Es decir, si no lo usamos, si no lo manejamos de manera efectiva, entonces lo olvidaremos rápidamente. En cambio, la investigación necesaria para generar el guion, la caracterización del personaje, el contexto en el que vivió y los aportes que hizo, junto con aprender a hacer un video, editarlo, subirlo a la red... eso no se olvidará fácilmente.

La actividad presentada a continuación está diseñada para producir entrevistas ficticias en un formato más tradicional (es decir, en formato escrito), en el interés de permitir su ejecución en contextos diversos y en situaciones con menor tiempo disponible. Sin embargo, y como se verá, siempre es posible incorporar elementos en otros modos, como el texto o la imagen, asunto que se abordará en detalle en la siguiente sección.

ACTIVIDAD: HOY ENTREVISTAMOS A UN CIENTÍFICO	
Objetivo(s) de aprendizaje	Explicar conocimientos científicos en lenguaje común.
Descripción	Las y los estudiantes planifican y escriben una entrevista ficticia a un autor importante de su disciplina, presentando y explicando en términos simples conceptos clave de su trabajo.
Destinatarios	Estudiantes.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	4 semanas, incluyendo al menos una sesión de clase inicial.

Continuación Actividad: Hoy entrevistamos a un científico

Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión:</u> Se sugiere buscar, por ejemplo, una entrevista realizada a algún autor importante de cada disciplina y publicada en la prensa. Puede ser alguna pieza publicada a propósito de un evento de pares científicos, como un congreso, o relacionadas con un evento de difusión científica. Tal entrevista servirá de ejemplo para modelar la actividad con los estudiantes. *Sugerencia*: entrevista a José Maza, astrónomo y profesor de la Universidad de Chile, realizada por Fernando Donoso para la revista *Enfoque*: https://www.revistaenfoque.cl/tras-el-ultimo-meteorito-querozo-la-tierra-recordamos-la-entrevista-del-astronomo-jose-maza-premio-nacional-de-ciencias <u>Fragmento</u>: ¿Es posible que Chile dé el salto para diseñar y elaborar espejos, software, tecnología astronómica, o es un sueño? Ahora que está en diseño el EELT, el Telescopio Europeo Extremadamente Grande, cerca de Antofagasta, puede ser una buena oportunidad para activar una nueva industria de tecnología chilena. Se puede pensar en que efectivamente Chile se vaya desarrollando a altos niveles tecnológicos como para hacer un aporte a los observatorios, pero ojo, eso no es la experiencia de ningún país en el mundo. En Estados Unidos, que es un país con una industria gigante, se puede mandar con facilidad a construir un lente. Pero para llegar a hacer uno no es como los talleres de 10 de Julio, porque hablamos de instrumentos con una precisión de una micra, un milésimo de un milímetro. Para hacer algo con esa precisión se debe contar con máquinas especiales y talleres complejos y caros. En Chile no hay una megaindustria que tenga requerimientos de esos niveles de calidad. Yo creo que podemos avanzar mucho, en cambio, en la industria del software, en programas que controlan un telescopio, y en desarrollar un software para controlar el radar de la torre de control de Pudahuel o los radares de un barco. Pero es un poco soñar creer que porque nosotros nos pongamos las pilas vamos a participar en toda la tecnología en torno a los telescopios. Tenemos que hacer inversión y tenemos que caminar en esa dirección. <u>Durante la sesión:</u> Semana 1 i. Presentar a los estudiantes la descripción de la actividad, indicando sus objetivos y los plazos de trabajo. ii. Mostrar a los estudiantes la entrevista modelo. Se debe explicar el ejemplo haciendo referencia a elementos que puedan servir de orientación para la escritura de los estudiantes; por ejemplo, la especificidad de las preguntas (preguntas más amplias permitirán desarrollos más extensos), el lenguaje (uso de términos técnicos acompañados de explicaciones en palabras sencillas o con ejemplos cotidianos, como la mención a "10 de Julio" en el fragmento) o el tipo de contenidos trabajados.

Continuación Actividad: Hoy entrevistamos a un científico

Secuencia didáctica	iii. Los estudiantes se separan en grupos de hasta 5 personas. Cada grupo deberá planificar la entrevista que desarrollarán durante las próximas semanas. Se propone que la planificación incluya al menos los aspectos indicados en la siguiente tabla. Monitorear el trabajo de los estudiantes y entregar algunos lineamientos para que la actividad sea exitosa. Entrevistado escogido Relevancia del entrevistado Tópico o tema central de la entrevista Preguntas básicas Fuentes de información para las respuestas (*libros, artículos, manuales*...) *Semanas 2 y 3* Se sugiere dejar algún tiempo para que los estudiantes avancen de forma autónoma en el desarrollo de sus entrevistas. Opcionalmente, se puede planificar una sesión de trabajo presencial que incorpore actividades de retroalimentación grupal o de revisión entre grupos, o bien, dedicar un tiempo de otra sesión a verificar el avance de esta actividad. Por ejemplo: i. Recoger ejemplos de preguntas para discutir en plenaria sobre los criterios que permiten construir una pregunta de buena calidad. ii. Un grupo puede revisar la entrevista de otro grupo y entregar retroalimentación respecto a si la explicación científica desarrollada en la entrevista es entendible y está escrita en lenguaje simple, al mismo tiempo que mantiene la rigurosidad en la explicación. iii. Una vez transcurrido el tiempo de escritura de esta actividad, los grupos deben enviar su entrevista terminada. Se sugiere armar un *dossier* de entrevistas y publicarlo digitalmente en algún sitio accesible para todos los estudiantes (web de curso o redes sociales). Después de la sesión: Realizar un cierre formal de la actividad en una plenaria con los estudiantes. Según el tiempo disponible y el tamaño de la clase, se sugieren las siguientes actividades: • Seleccionar algunos fragmentos de diversas entrevistas bien logradas y mostrar al curso como ejemplo. • Asignar tiempo para leer las entrevistas producidas por otros grupos y comentar grupalmente las impresiones sobre la actividad. • Entregar reconocimientos a diferentes grupos según criterios acordados en conjunto. Por ejemplo, “mejor personalidad de entrevistado”, “entrevistado más didáctico” u otros.
Recomendaciones	Se recomienda realizar esta actividad en la segunda mitad del semestre, una vez que ya se haya revisado el aporte de múltiples autores. Según el alcance del curso y las convenciones disciplinares, podría preferirse proponer entrevistas a autores o personajes no contemporáneos, para que las entrevistas de los estudiantes se puedan construir sobre sus trabajos originales y no sobre la influencia de entrevistas reales previas.

5.2. *Escribir textos multimodales*

La escritura académica tradicional está fuertemente ligada al papel como soporte principal y al lenguaje verbal como instrumento de comunicación. Incluso con el advenimiento de la era digital, la mayoría de los trabajos universitarios sigue consistiendo en textos mayoritariamente planos, en que casi la totalidad del significado se entrega mediante texto escrito. Sin embargo, existe la posibilidad de producir *textos multimodales* que enriquezcan las posibilidades de significación y permitan a las y los estudiantes incorporar prácticas vernáculas en sus actividades académicas.

TEXTOS MULTIMODALES

La noción de multimodalidad se construye sobre el concepto de *modos semióticos*, que corresponden a formas culturalmente construidas de realizar discursos y tipos de interacción (Kress & van Leeuwen, 2001). Aunque los textos siempre han sido en cierta medida multimodales (puede pensarse en aspectos como el tamaño de fuente o la disposición del texto en página), en las últimas décadas y con la irrupción de las pantallas, la cultura ha transitado desde la preferencia por textos monomodales (por ejemplo, novelas sin más contenido que el texto, o artes visuales restringidas a la pintura sobre tela) hacia el uso de textos multimodales, que construyen significado a partir de la interacción de modos diversos, como el texto, la imagen, la música o la gestualidad. El significado en los textos multimodales no se construye solo una vez (desde un modo) o solo desde la suma de los significados de cada modo, sino que corresponde a una construcción de carácter complejo y recursivo. Promover la producción de textos multimodales multiplica las posibilidades de significación, pues implica tomar decisiones en múltiples áreas respecto a cómo complementar, priorizar o hacer dialogar la información entregada en cada modo y en el conjunto de ellos.

El profesor Christopher Dean, de la Universidad de California en Santa Bárbara, dicta varios cursos de escritura en diferentes niveles de formación de pregrado. Sus estudiantes pueden escribir sobre temas escogidos por ellas y ellos mismos durante el semestre y, dentro de las diversas tareas que se les encarga, se encuentra una actividad de transformación de textos. Dean llama remediación (o *re-mediación*) a una actividad en que las y los estudiantes transforman algún trabajo previo de la clase (por ejemplo, un ensayo escrito) a un formato multimodal nuevo (por ejemplo, una presentación en Prezi o un video) y para una audiencia diferente. Esto les permite tomar decisiones y reflexionar sobre el proceso de producir una nueva pieza comunicativa, todo lo cual luego deben poder explicar y defender. Consultado para este capítulo, Dean señala haber creado esta tarea de escritura junto a su colega Kathy Patterson, y destaca que es una tarea novedosa pues “es el trabajo de dos profesores

a quienes nos importa el compromiso estudiantil, la equidad y la inclusión, y preparar a nuestras y nuestros estudiantes para escribir en el siglo XXI". La tarea es descrita por el profesor como sigue:

> Queremos dejar de pensar en un género académico estándar (un texto que argumenta una postura mediante *ethos* y *logos*[24]) de forma de re-trabajar ese texto para una audiencia diferente en un género digital distinto. Desde la perspectiva docente, lo bonito de esta tarea es que los estudiantes investigan con mucha profundidad y se comprometen con un tópico de investigación, una audiencia y un género específicos. De cierta manera, esta tarea gira en torno al compromiso estudiantil, pero nos acercamos a eso de forma "oblicua", como diría Emily Dickinson. Desde la perspectiva de las y los estudiantes, escriben en un género que ellos mismos escogen, sobre un tema que ellos escogen, y lo hacen después de haber investigado un buen tiempo sobre aquel tema escogido.

El curso de escritura del profesor Dean incluye un ejercicio final en el que las y los estudiantes compilan sus mejores trabajos en un portafolio de actividades y luego escriben una reflexión. Dean señala que, en esta reflexión, es evidente que los estudiantes

> aprecian la opción de escoger el tema, la audiencia y el género en el que van a escribir. Esta capacidad de elección los motiva a trabajar duro para escribir un texto atractivo para un público exigente; además, los aleja de la noción de que la escritura académica es *simplemente para el profesor*. Acá hay otras audiencias involucradas.

Además, la importancia de tomar decisiones a la hora de escribir se vincula con la noción ya revisada de *agencia* y también con la posibilidad de fomentar las actividades de *escritura significativa*. Para Dean, esto tiene una importancia capital para dar sentido a la enseñanza de la escritura en la universidad:

[24] Los conceptos de *ethos* y *logos* provienen de la retórica clásica. *Ethos* refiere a la credibilidad y confianza que establece la persona que formula una argumentación ante su interlocutor, es decir, si esta es percibida como confiable, inteligente o rigurosa, por ejemplo. *Logos* refiere a la solidez del razonamiento en sí mismo; ambos elementos, junto a un tercero denominado *pathos* (y que evoca los aspectos emocionales de la argumentación), influyen en la resolución de problemas de escritura en diferentes ámbitos comunicativos (Montes & Navarro, 2019). Los cursos de escritura norteamericanos están fuertemente anclados en los estudios de la retórica, como se advierte en la referencia que hace el profesor Dean en su inciso.

> Al final del día, esto se alinea con un supuesto importante de mi docencia: quiero dejar de estorbar el camino de mis estudiantes y permitirles escribir sobre cosas importantes, cosas que los motiven por motivos personales. No les hago ningún favor (ni me hago un favor a mí mismo) si controlo el género, el tema y la audiencia de sus textos. En algún momento, el objetivo de un profesor de escritura debe ser ayudar a sus estudiantes a escribir para sus propios propósitos y para audiencias con las que efectivamente quieran comunicarse.

Ya sea en tareas de transformación o en creación de textos nuevos, las actividades de trabajo multimodal resultan muy flexibles para estudiantes de todas las disciplinas y permiten mayor creatividad en la producción de textos. Además, permiten visibilizar de una forma muy concreta los trabajos desarrollados en el contexto del curso, pues los recursos producidos en la web pueden ser de acceso libre, y conectar con audiencias reales fuera del aula.

Sin embargo, debe cautelarse el acompañamiento constante a las y los estudiantes, además de un diseño cuidadoso de las tareas e instrucciones, pues algunas tareas implican una mayor exposición al aparecer en cámara, grabar voces o presentar fotografías personales, y una retroalimentación negativa puede tener consecuencias en el autoconcepto estudiantil. Por ejemplo, un estudiante de pregrado de la Universidad de Chile expresa así su frustración con una evaluación multimodal, según se recogió en un grupo focal[25]:

> Estudiante: A nosotros nos pusieron en una situación media complicada. Un profesor, que no sé cuál era su onda, … se le ocurrió que grabáramos un video para YouTube de cinco minutos. Y que iba a ser el veinte por ciento del examen. La temática, cualquiera. Cinco minutos. No más, no mucho menos. ¿Cómo grabo cinco minutos hablando de lo que yo quiera y que además al profe le agrade? *Al fin y al cabo, lo hicimos y, viendo las correcciones del profe, eran todas malas. ¿Por qué? No sé. Pero eran todas notas bajas por hacer un video en YouTube, con la vergüenza que nos dio grabarnos, vernos,* repetir los mismos errores en cámara, dejarlo en modo público hasta que lo corrigiera…
> Moderador: Ah, ya no podemos verlo…
> Estudiante: No, yo lo bajé.

[25] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

A continuación, se presenta una sugerencia concreta de actividad para el aula: el desarrollo de un proyecto de textos multimodales a lo largo del semestre. Las preguntas de planificación permitirán preparar el trabajo a lo largo de diferentes semanas a la vez que son flexibles para adaptarse a los intereses de los estudiantes.

ACTIVIDAD: LA DISCIPLINA EN LA WEB	
Objetivo(s) de aprendizaje	Explicar conocimientos científicos en lenguaje común mediante el desarrollo de textos multimodales.
Descripción	Las y los estudiantes desarrollan textos multimodales en alguno de los soportes que permite la web: blogs, videos instruccionales en plataformas como YouTube, series de imágenes para publicar en Instagram, entre otros.
Destinatarios	Estudiantes.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	Una clase inicial más desarrollo variable, potencialmente todo el semestre.
Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión:</u> Seleccionar algunas cuentas de redes sociales, blogs u otras plataformas web que hagan difusión de la disciplina a públicos más amplios. *Por ejemplo, estas sugerencias para disciplinas artísticas:* *Blog "Raras Artes", http://rarasartes.com/blog* *"deMuseo", cuenta que mezcla cuadros clásicos con letras de canciones populares contemporáneas: www.instagram.com/demuseo.cl* *El canal de YouTube del maestro Francisco Soriano: https://www.youtube.com/channel/UCtKDwIvwlAZ5DrbjhfnYRiA* <u>Durante la sesión:</u> i. Mostrar a los estudiantes los recursos de ejemplo. Se debe llamar la atención sobre aquellos aspectos que permitan acercar la disciplina al público objetivo no especialista (por ejemplo, con ilustraciones, o con uso de analogías y explicaciones verbales). ii. Organizar la modalidad de trabajo para desarrollar durante el semestre, la que dependerá del tiempo disponible a esta actividad y otros factores, como el tamaño del curso o la complejidad de los tópicos abordados en él. Algunas configuraciones posibles son: • Separar al curso en grupos pequeños (5 a 8 estudiantes) y generar trabajos distintos por cada grupo. • Crear un canal único para todo el curso y asignar, mediante un calendario, la creación de recursos (entradas de blog, videos, imágenes, páginas web) individuales o en parejas a través del semestre. • Crear canales individuales. iii. En grupo o en plenaria, los estudiantes escogen el trabajo que desean realizar y toman algunas decisiones sobre su primera creación. Se plantean a continuación algunos criterios:

Continuación Actividad: La disciplina en la web

Secuencia didáctica	*Definiciones sobre el canal* • ¿Qué tipo de canal crearemos? • ¿Cómo se llamará el canal? • ¿A qué tipo de público estará dirigido? ¿Qué saben estos lectores? ¿Qué recursos necesitamos para dirigirnos a esta audiencia? • ¿Qué temas vamos a trabajar en este canal? ¿Qué temas deberíamos dejar fuera? • ¿Cada cuánto tiempo publicaremos nuevos recursos? *Planificación del primer recurso* • ¿Qué tema desarrollaremos en el primer recurso? • ¿Qué sabe el público objetivo sobre este tema? • ¿Qué ideas centrales vamos a desarrollar? • ¿Qué fuentes o recursos podemos usar para desarrollar las ideas? La labor del profesor es orientar la planificación de los canales, por ejemplo, cautelando que se delimite adecuadamente el público (¿es para personas de su edad u otras edades?, ¿tienen formación escolar o académica en la disciplina, o es más bien para alguien sin conocimiento previo?) y que los temas escogidos puedan ser interesantes para tal público. Tras la actividad de planificación, se propone dar libertad a los estudiantes para desarrollar sus canales con sus propios métodos, lo que permitirá fomentar la autorregulación y, además, explorar potenciales de significado mediante elementos multimodales (por ejemplo, elección de colores, música o imágenes ilustrativas). <u>Después de la sesión</u>: i. Asignar tiempo de la clase para revisar conjuntamente los recursos generados por los estudiantes. ii. Los estudiantes discuten (en plenaria o grupos pequeños) en qué medida el recurso generado responde a las necesidades del público objetivo y si el contenido disciplinar es comprensible y didáctico. La profesora o el profesor puede aprovechar esta instancia para discutir las diferencias entre el lenguaje común y el lenguaje académico, identificar contenidos difíciles de explicar a personas no especialistas o corregir interpretaciones erróneas sobre un contenido.
Recomendaciones	Se recomienda comenzar esta actividad al inicio del semestre y extenderla durante todo el ciclo lectivo. También puede circunscribirse a una unidad de trabajo más pequeña.

5.3. *Promover prácticas digitales*

La tercera y última actividad aquí propuesta es promover la publicación de ideas clave sobre las clases en plataformas digitales. Para Ávila Reyes (2016), promover la escritura en plataformas digitales se relaciona directamente con la valoración de las prácticas vernáculas:

> Muchas de las prácticas de escritura habituales de nuestros estudiantes, en ocasiones poco visibles o prestigiosas, son de naturaleza digital. Si bien estas prácticas deberían estar presentes en cursos de escritura, insertarlas de manera consciente en cursos disciplinares permitiría sacar un mayor provecho del potencial epistémico de la escritura (Miras, 2000) y mejorar la producción escrita de los alumnos (Ávila Reyes, 2016, p. 256).

Las plataformas que permiten la escritura digital en la actualidad son múltiples, desde la mensajería instantánea (como WhatsApp), pasando por redes sociales (como Facebook o Instagram) y hasta webs especialmente diseñadas para la creación y publicación de textos (como Google Docs, para textos académicos y profesionales, o Wattpad, para *fanfiction*).

Aquí se propone utilizar la plataforma Twitter para publicar textos breves que resuman ideas clave de las cátedras universitarias. Su utilidad es promover la comunicación de ideas sintéticas, pues Twitter permite publicaciones de solo hasta 280 caracteres por vez, y la discusión entre estudiantes, pues cada usuario puede contestar a los *tweets* de otros, complementar con recursos multimodales o crear *hilos* de conversación para temas más complejos. Esta actividad busca incorporar escrituras no convencionales en el aula, dar un lugar de autoridad y agencia a los estudiantes en un medio que conocen y donde se sienten en general cómodos, al tiempo que establecen vínculos y transformaciones pedagógicamente útiles entre el ámbito del aula y de los saberes académicos, por un lado, y el ámbito de la comunicación masiva mediante redes sociales, por el otro.

ACTIVIDAD: LA CLASE EN 280 CARACTERES	
Objetivo(s) de aprendizaje	Difundir ideas clave de forma sintética en un medio público.
Descripción	Las y los estudiantes publican tweets sobre el contenido de la clase en tiempo real, e interactúan con sus compañeros aprovechando las herramientas de la red social Twitter.
Destinatarios	Estudiantes.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	20 minutos de explicación junto con desarrollo libre durante la clase.
Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión:</u> Definir en conjunto con los estudiantes un *hashtag* para la clase. Un *hashtag* es un concepto o frase breve, antecedido por un signo numeral (#), que permite hacer seguimiento en diversas redes sociales. En el caso de Twitter, se prefieren los *hashtags* cortos, pues la plataforma tiene un límite de 280 caracteres por tweet. Se sugiere usar un *hashtag* que contenga un código de curso, seguido de una palabra clave. Por ejemplo, para un curso de la carrera de Medicina, de código MED103, un *hashtag* posible es: #MED103anatomia.

Continuación Actividad: La clses en 280 caracteres

Secuencia didáctica	Opcionalmente, publicar un tweet que introduzca el *hashtag* y anuncie la clase. Durante la sesión: i. Indicar a los estudiantes la modalidad de trabajo con *hashtag*: deben publicar lo que va ocurriendo en la clase con el *hashtag*. Los mensajes deben limitarse a 280 caracteres (estándar de Twitter). Se debe entregar instrucciones sobre cómo interactuar con el *hashtag*: • Usar el hashtag en todas las publicaciones relacionadas con la clase. • Preferir publicaciones que se refieran a los contenidos mismos de la clase (ideas clave, citas de algún participante, imágenes o esquemas) y dudas sobre ellos. • Responder a los tweets con dudas de otros compañeros. • Dar menos importancia a publicaciones que contengan opiniones o interpretaciones sobre la clase. • Poner me gusta o retwittear aquellas publicaciones que consideren particularmente útiles o claras. ii. Hacia el final de la clase, o durante esta, el profesor revisa, junto a los estudiantes, el desarrollo del *hashtag*. Se recomienda responder dudas en ese momento o llamar la atención sobre los aspectos más importantes. Después de la sesión: i. Compilar todos los tweets publicados sobre la clase y enviar o poner a disposición de los estudiantes en un repositorio virtual, como el sitio web de curso. ii. Entregar una retroalimentación general sobre los resultados de la actividad cada vez que sea utilizada, indicando ideas claras, puntos sin resolver o errores de interpretación.
Recomendaciones	Esta actividad solo necesita ser introducida una vez en el semestre y luego puede ocurrir de forma más o menos autorregulada por las y los estudiantes. La función docente puede ser la determinación del *hashtag* de cada clase o sugerir algunas fechas específicas en las que el recurso puede resultar más útil. La actividad se puede vincular a propósitos de evaluación o para actividades mayores. Por ejemplo, se puede proponer que los tweets de clase sean usados como material de trabajo en pruebas presenciales.

6. CONCLUSIÓN

El profesor Asao B. Inoue, de la Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos, relata en su libro *Antiracist Writing Assessment Ecologies* sus vivencias con la evaluación de la escritura en su época escolar:

> A pesar de mi interés en el lenguaje y los libros, no me gustaba escribir en la escuela, o más bien, no me gustaba entregar mis textos al profesor. La retroalimentación que recibía se reducía a marcas en prácticamente todas mis oraciones; escribir para la escuela se trataba de saber cuán mal las había escrito. Se trataba de medirme y evaluarme, no de comunicarme o dialogar con otra persona. Siempre se trataba de sumisión y siempre, sin excepción, era someterse a una autoridad blanca. Las experiencias de escritura que viví en la escuela y en la universidad ignoraban tres aspectos fundamentales, en mi opinión, de lo que significa escribir: 1) la importancia de mi trabajo al escribir, 2) la importancia de las condiciones materiales en las que trabajaba para leer y escribir y que me permitían leer y escribir de la forma en que lo hacía, y 3) la importancia de cómo mi escritura participaba de una ecología de evaluación, lo que significa que lo que yo escribía era también lo que yo era. Mis palabras eran yo. Un profesor nunca leía solamente mi texto: ese texto era yo, mi trabajo, mi contexto para escribir en la escuela o en casa. Sin importar lo que dijeran, mis profesores siempre me estaban evaluando a mí también, no solo mis textos (Inoue, 2015, pp. 294-295; traducción propia).

La escritura no es solamente un producto: es también una reconstrucción de la identidad de quien la escribe, y en este contexto es importante valorar a su autor o autora, a la trayectoria de vida que dio origen a tal texto. El recorrido de este capítulo planteó una idea que, para algunos, puede resultar de absoluto sentido común: abordar la enseñanza de la escritura desde una perspectiva que incluya a todas y todos los estudiantes.

Sin embargo, el cambio propuesto no tiene que ver con la mera integración de visiones nuevas, sino que invita a repensar la pedagogía para hacerla inclusiva de realidades, prácticas y creencias que han sido ignoradas en aula tradicional. El llamado es a diversificar la forma en que se valoran las trayectorias de las y los estudiantes, sus prácticas vernáculas y los espacios comunes, espacios en los que los mundos académico y no académico se encuentran, contrastan y alimentan entre sí. Esta nueva perspectiva se refleja, por ejemplo, en el Modelo Educativo de la Universidad de Chile (2018), pues se busca situar al estudiante, sus intereses, sus necesidades y potencialidades al centro del proceso de aprendizaje, entendido este último como algo complejo, fruto de un trabajo personal, situado y en interacción con otras personas. No se trata tanto entonces de simplemente acoger a las y los estudiantes, sino de negociar en el aula un espacio nuevo, inclusivo y motivante, constituido por las perspecti-

vas, experiencias y conocimientos diversos de quienes participan en el aprendizaje.

Las recomendaciones de este capítulo son, entonces:

- incorporar a la docencia textos, lecturas y actividades de escritura que vayan más allá del canon tradicional y de los autores tradicionalmente aceptados en el ámbito académico;
- visibilizar mediante el lenguaje a grupos tradicionalmente excluidos;
- conocer a las y los estudiantes, sus intereses, sus trayectorias de vida y sus necesidades;
- generar actividades que establezcan puentes explícitos entre las prácticas letradas académicas y las vernáculas.

La lista de recomendaciones aquí planteada no es ni pretende ser exhaustiva. Cada docente, desde su propia experiencia y el conocimiento de su disciplina, puede identificar otros espacios susceptibles de revisión y diversificación de su propia aula. Este ánimo impactará positivamente en la creación de salas de clases diversas, con espíritu crítico, capaces de relacionarse de una forma más sustentable con lo que pasa allá afuera. Para lograrlo, quizás habrá que incomodar a algunos. Bienvenida sea esta incomodidad si, como resultado de ella, se vuelca la docencia hacia el aprendizaje significativo de cada estudiante en nuestras aulas.

7. Glosario

Escritura epistémica: refiere a la consecución de tareas de escritura que promueven el desarrollo de habilidades de autorregulación y metacognición, a la vez que promueven el aprendizaje.

Escrituras intermedias: término utilizado en este capítulo para referirse a los textos académicos y sus insumos en sus versiones previas a la publicación o entrega: borradores, notas, esquemas, avances reescritos, fragmentos eliminados, y todas las otras muestras de escritura que se van puliendo y borrando a medida que avanza el proceso de producción textual.

Escritura significativa: las actividades de escritura son significativas para los estudiantes cuando estas se relacionan con sus propias necesidades e intereses y funcionan como vehículos para expresar su identidad. Las tareas de escritura significativa promueven el compromiso estudiantil.

Géneros ocultos: textos que forman parte esencial de diversas prácticas académicas (como la publicación de *papers*) pero que, por motivos de confidencialidad, se encuentran ocultos al público y no son enseñados a los ingresantes a la cultura universitaria. Algunos géneros ocultos frecuentes son, por ejemplo, las cartas de recomendación o las solicitudes de evaluación de artículos académicos.

Lenguaje inclusivo: refiere a la visibilización de grupos tradicionalmente excluidos del español que utiliza el masculino como genérico y adopta expresiones estigmatizadoras.

Literacidad académica o literacidad ensayística: concepto utilizado para referirse al discurso escrito dominante en la universidad, el que debe ser aprendido por los ingresantes a la cultura académica. Suele esconderse detrás de un *discurso de transparencia* que lo asume como la forma objetiva y clara de expresar y compartir conocimiento.

Prácticas letradas: prácticas sociales en las que la lectura o la escritura cumplen una función fundamental. Existen prácticas letradas en casi todos los ámbitos sociales en los que las personas participan, con roles más o menos centrales, visibles o reconocidos.

Prácticas letradas vernáculas: prácticas letradas que se desarrollan en las esferas cotidianas de las personas. En este capítulo, se oponen a las prácticas letradas *académicas*, es decir, a aquellas que son aprendidas y socializadas en entornos escolares y académicos, como la universidad.

Saberes otros: concepto utilizado para referirse a los conocimientos de grupos sociales tradicionalmente excluidos del canon académico, como las mujeres, los indígenas o las disidencias sexuales.

Texto multimodal: texto que se construye a partir de la interacción entre diferentes modos semióticos (por ejemplo, texto, imagen, sonido o movimiento).

Referencias

Asamblea de Mujeres FEN. (2018, mayo 17). *Petitorio toma feminista*. https://www.facebook.com/notes/asamblea-de-mujeres-fen/petitorio-toma-feminista-asamblea-de-mujeres-fen/553875665012934/

Ávila Reyes, N. (2016). Literacidad digital a través del currículum universitario: cursos, recursos y prácticas. *Exlibris, 5*, 251-259.

Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(98), 1-26. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Borgman, J., & Dockter, J. (2018). Considerations of access and design in the online writing classroom. *Computers and Composition, 49*, 94-105. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.05.001

Campaña por la incorporación del lenguaje inclusivo (2018). https://www.instagram.com/lenguaje_inclusivo/

de Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las Epistemologías del Sur. En *Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.

Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2017). What meaningful writing means for students. *New Frontiers in Writing, 19*(1). https://www.aacu.org/peerreview/2017/Winter/Eodice

Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile (FEUSACH) (2018). Comunicado Acuerdos Movilización 2018. https://www.facebook.com/notes/feusach-federaci%C3%B3n-de-estudiantes-universidad-de-santiago-de-chile/comunicado-acuerdos-movilizaci%C3%B3n-2018/2016510411695282/

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje a Ways with Words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

González Delgado, R. (2001). Relatos orales mapuches y el mito grecolatino de Orfeo y Eurídice. *Estudios Filológicos, 36*, 35-59. http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600003

Guerra, Juan C. (2015). *Language, culture, identity and citizenship in college classrooms and communities*. Routledge.

Inoue, A. B. (2015). *Antiracist writing assessment ecologies: Teaching and assessing writing for a socially just future*. The WAC Clearinghouse.

Ivanič, R., & Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.

Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.

Lyiscott, J. (2017). Racial identity and liberation literacies in the classroom. *English Journal, 106*(4), 47-53.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2017). *Comuniquemos para la igualdad: Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. https://

www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf
Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje, 89*, 65-80. https://doi.org/10.1174/021037000760088099
Montes, S., & Navarro, F. (2019). Introducción. Hablar, dialogar y persuadir: la retórica de la comunicación oral en contextos académicos. En *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos* (pp. 16-28). Universidad de Chile.
Navarro, F. (2018). Shock de escritura. En E. Simonsen (Ed.), *Voces del PACE* (pp. 48-49). Universidad de Santiago de Chile. https://paiep.usach.cl/libros
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina: Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754
Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). *Modelo Educativo* PUCP. https://www.pucp.edu.pe/documento/modelo-educativo-pucp/
Pontificia Universidad Javeriana (1992). *Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana*. https://www.javeriana.edu.co/institucional/proyecto-educativo
Prior, P. (2015). Writing, literate activity, semiotic remediation. En G. Cislaru (Ed.), *Writing(s) at the crossroads* (pp. 183-202). John Benjamins.
Real Academia Española (2018). *Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas*. Portal de consultas lingüísticas. http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas
Simonsen, E. (Ed.) (2018). *Voces del PACE*. Universidad de Santiago de Chile. https://paiep.usach.cl/libros
Stevens, F. (2015). "There is a cage inside my head and I cannot let things out": An epistemology of collaborative journal writing. En T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea, & S. Mitchell (Eds.), *Working with Academic Literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 267-278). The WAC Clearinghouse.
Swales, J. (1996). Occluded genres in the academy. En Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic writing: Intercultural and textual issues* (pp. 45-58). John Benjamins Publishing.
Thesen, L. (2015). "With writing, you are not expected to come from your home": Dilemmas of belonging. En T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea, & S. Mitchell (Eds.), *Working with Academic Literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 421-427). The WAC Clearinghouse.
Universidad de Chile (2018a). *Modelo Educativo de la Universidad de Chil*e. Universidad de Chile.

Universidad de Chile (2018b). *Vocación por la calidad: resumen ejecutivo del informe de evaluación interna*. Universidad de Chile.

Universidad de Santiago de Chile (2014). *Modelo Educativo Institucional*. https://www.usach.cl/modelo-educativo-institucional-mei-2014-0

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas, 1*, 52-66.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(2), 343-359. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09

Bibliografía sugerida

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge. (1990)

Horner, B., Lu, M.-Z., & Jones Royster, J. (2011). Language difference in writing: Toward a translingual approach. *CCC, 73*(3), 303-321.

Kalman, J., & Street, B. V. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.

Lea, M. R., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-173.

López Bonilla, G., & Pérez Fragoso, C. (Eds.). (2010). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. Plaza y Valdés.

Soler Castillo, S. T. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-25). Paidós.

Capítulo 2
¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas

Pablo Lovera Falcón y Claudia Castro

> Los profesores y profesoras necesitan evaluar si sus estudiantes han dominado la ortografía y la gramática, pero los estudiantes quieren que sus profesores valoren las ideas que intentan transmitir, más que la normativa. Esta necesidad de reequilibrar el sentido y la forma no niega la importancia de esta, sino que sugiere que los estudiantes encontrarán más auténtica la escritura cuando el propósito principal sea comunicar, y no demostrar una competencia.
>
> (Behizadeh, 2014, p. 37; traducción propia)

1. Introducción

1.1. *Historias en el aula*

Andrés era estudiante de primer año de bioquímica y acababa de entrar a la universidad. Durante su época escolar siempre había tenido talento para la escritura, y por lo general en los trabajos grupales siempre se había encargado de escribir la introducción o la conclusión, pues le resultaba muy fácil resumir las ideas, aterrizarlas y darles contexto.
Una vez iniciado el semestre, tuvo su primer desafío de escritura grupal para un ramo llamado "Técnicas de laboratorio", donde voluntariamente quiso asumir la responsabilidad de escribir la conclusión del informe final, confiado en sus capacidades y en las buenas experiencias que tuvo en el colegio. Sin embargo, tras recibir la evaluación de este trabajo, sus compañeros y compañeras le hicieron notar que el apartado de la conclusión había sido la parte más débil del informe, cuestión que lo decepcionó mucho, pues estimaba que había hecho todo lo que siempre le había resultado tan bien en la escuela. Una vez superada esta frustración inicial, Andrés decidió hablar con su profesora para poder entender qué había hecho mal.
Durante la conversación, le mostró sus borradores y toda la información que quiso incorporar en ese apartado; sin embargo, su profesora le indicó que, por lo general, en la conclusión de un informe de laboratorio no se suele entregar demasiada información o, mejor dicho, solo se mencionan datos relevantes, limitándose a reportar lo que se hizo durante la actividad y cuáles fueron los hallazgos encontrados. Ante esto, Andrés le preguntó si entonces era necesario mencionar en la conclusión lo mucho que aprendió el grupo con este trabajo, o las apreciaciones generales de sus compañeras y compañeros, ante lo cual la profesora le respondió que, si bien eso podría ser importante para algunos trabajos, no es lo más relevante para un informe de laboratorio, en el que debiese ser lo más objetivo y sintético posible. Luego, Andrés le comentó a su profesora que habría

Continuación 1.1. Historias en el aula

sido muy útil conocer estas precisiones antes de entregar la tarea, y le pidió algún tipo de material complementario donde se explicara cómo escribir este tipo de reportes. Finalmente, la profesora lo alentó a que no se desanimara, pues según ella la escritura científica es solo cuestión de práctica, y gracias al ensayo y error podrá ir mejorando en sus próximas entregas.

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

a. ¿En qué medida escribir es una cuestión de ensayo y error?
b. ¿Qué habría ocurrido si Andrés hubiese conocido previamente las expectativas de su profesora?
c. ¿De qué manera las y los docentes pueden enseñar a escribir a partir del diseño y evaluación de las tareas de una asignatura?

1.2. *Escribir y evaluar para aprender en las disciplinas*

Las y los docentes universitarios utilizan diversas tareas de escritura para evaluar aprendizajes: ensayos, informes y reseñas, entre otros géneros académicos, forman parte de las evaluaciones de una gran variedad de asignaturas. Pero, desafortunadamente, no siempre cuentan con las herramientas para saber cómo evaluar esta clase de tareas, para explicar a sus estudiantes qué se espera de un *ensayo* o *informe*, o para explorar otras clases de textos que puedan resultar más útiles para enseñar en cursos específicos.

En la historia de Andrés, la profesora solicita un texto complejo y situado, el informe de laboratorio, y a través de su escritura busca verificar el trabajo de reflexión e investigación de los estudiantes de su curso. Se trata, por tanto, de un uso de la escritura para promover el aprendizaje y el manejo de las formas de comunicar de la carrera y la disciplina. No es extraño, entonces, que un/una estudiante ingresante no cuente con demasiadas pistas sobre cómo escribirlo. La profesora posiblemente lleva al aula la forma en que ella misma aprendió a escribir científicamente: por ensayo y error, a través de frustraciones y confusiones, en un proceso lleno de secretos y de expectativas implícitas. Como plantea Theresa Lillis, el modelo de aprendizaje de la escritura por "osmosis con el ambiente", a través de un rito secreto para una élite de estudiantes, ha sido cuestionado con la expansión y diversificación del sistema de educación superior (Lillis, 2001, p. 54).

En general, la creencia en el aprendizaje de la escritura por ensayo y error es una premisa bastante extendida no solo en docentes que no conocen o no han tenido la oportunidad de enseñar escritura disciplinar en el contexto de asignaturas específicas, sino también en muchas y muchos estudiantes que asumen que la práctica es la estrategia fundamental para

aprender a escribir. La siguiente tabla tomada de los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Chile muestra las distintas formas de aprender escritura en la universidad, según las creencias declaradas por estudiantes de primer año de pregrado.

Tabla 1. ¿Cómo se aprende a escribir en la universidad?: creencias en estudiantes de primer año.

	Cs. de la salud %	Ingenierías %	Artes %	Pedagogía %	Humanidades %	Cs. Sociales %	Total %
Con enseñanza	20	22,8	23,3	26,3	16,7	21,4	21,6
Escribiendo y practicando	36,0	26,3	35,0	36,8	33,3	37,5	34,2
Leyendo	14,7	17,5	15,0	21,1	15,0	25,0	17,8
Otras	29,3	33,3	26,7	15,8	35,0	16,1	26,3

Fuente: Navarro et al., 2019.

Como se observa en la Tabla 1, existe una preferencia de la práctica por sobre la enseñanza de la escritura, lo cual obedece a diversos factores, entre los cuales destaca la falta de espacios institucionales y curriculares para aprender a escribir en la universidad (Navarro et al., 2019). Esto, a su vez, puede contribuir a que tácitamente se le atribuya al estudiante la responsabilidad exclusiva de resolver de manera individual las eventuales dificultades asociadas al proceso de escritura.

Justamente, el objetivo de este capítulo es entregar herramientas para el diseño de tareas de escritura, de modo que constituyan una experiencia de aprendizaje más significativa, auténtica e inclusiva para los estudiantes (Cronin, 1993; Iucu & Marin, 2014; Monereo, 2009), con más oportunidades de participación guiada, y que, al mismo tiempo, satisfagan los objetivos de aprendizaje esperados para el curso en el que se insertan. Para ello, se abordará el proceso de escritura en su totalidad, considerando la definición de las tareas, su formulación e instrucción, el acompañamiento del proceso de escritura y, finalmente, su evaluación mediante el uso de rúbricas y otras pautas.

Primero, se revisarán algunas nociones generales sobre la escritura en la educación superior y su evaluación. Luego, se abordará la relación entre las tareas de escritura y los propósitos formativos de la asignatura en la que se inserta esta tarea. A continuación, se entregarán herramientas para elegir o crear una tarea de escritura de acuerdo con las características de los géneros solicitados en el contexto de una asignatura. Poste-

riormente se presentarán estrategias para acompañar al estudiante en su proceso de escritura, tomando en cuenta las distintas etapas involucradas en esta tarea, junto con las herramientas más adecuadas para este propósito. Finalmente, se abordará la identificación de criterios de evaluación y su explicitación en pautas de cotejo y rúbricas, que permitan una evaluación adecuada y de carácter formativo que contribuya al desarrollo de los aprendizajes.

2. Principios para el diseño y evaluación de las tareas de escritura

2.1. *La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje*

A lo largo del tiempo, la evaluación en el contexto educativo ha estado vinculada con diversos enfoques acerca de cómo enseñar y evaluar, por lo que su pertinencia y propósitos se encuentran naturalmente arraigados a estas miradas. Por ejemplo, desde un enfoque más psicométrico de los procesos de evaluación esta era comprendida principalmente como una medición, cuyos resultados permitían segmentar y calificar los desempeños de las y los estudiantes, con énfasis en la cuantificación y universalidad de los resultados (Perrenoud, 2008).

Sin embargo, durante las últimas décadas hemos asistido a un cambio de paradigma: la evaluación ya no será comprendida únicamente como medición de resultados, sino como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación constituye una valiosa oportunidad no solo para conocer los desempeños, sino también para que tanto estudiantes como docentes puedan decidir en qué punto se encuentran los aprendizajes y cuál es la mejor manera de enseñarlos (Laveault & Allal, 2016; Rosales, 1990).

Estas reflexiones resultan pertinentes para el diseño y evaluación de las tareas de escritura. Las tareas de escritura no constituyen ejercicios aislados a lo largo del ciclo formativo, sino que son prácticas integradas en la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas. Por lo tanto, es necesario diseñar estrategias para orientar al estudiante respecto a los desempeños esperados en las evaluaciones.

Pero la evaluación de la escritura en educación superior no es una tarea fácil. La escritura no es una actividad que se aprenda de una vez y para siempre, sino que es un proceso estrechamente relacionado con las

situaciones en las que se desarrolla. La transición de la escuela a la universidad supone el ingreso a una comunidad disciplinar con formas características de comunicación y construcción de los saberes, y por ello será necesario desarrollar una escritura que pueda responder a estas expectativas.

Otro aspecto a considerar es la relación entre las producciones escritas y el desarrollo del aprendizaje. Cuando se distingue a los escritores expertos de los escritores novatos no se está hablando de cualidades personales o categorías fijas, sino de distintos momentos en el aprendizaje de las y los estudiantes. Por lo tanto, en la evaluación de las tareas de escritura no se esperan respuestas correctas o incorrectas, sino distintos grados de habilidad en los desempeños de escritura (Brualdi, en Anguiano & Velasco, 2012). Además, cada nueva etapa de la vida considera nuevas interacciones y desafíos, y así las funciones y propósitos de la escritura también variarán, lo que a su vez propiciará el desarrollo de conocimientos estratégicos que permitan desenvolverse en esos contextos (Bazerman, 2013). Estos conocimientos podrían impactar finalmente en el desarrollo de un aprendizaje más autónomo y autorregulado (Zimmerman, 1990).

2.2. *Factores a considerar en el diseño y evaluación de las tareas de escritura*

Considerando el carácter complejo y multidimensional de la escritura, lo cual supone un desafío individual y también colectivo, es recomendable contemplar tanto en el diseño de las tareas como en su evaluación los siguientes principios:

- *La escritura es situada*: La escritura se dirige a una audiencia, está inmersa en una situación comunicativa y cumple un determinado propósito, razón por la cual no puede ser considerada como una habilidad única y generalizable a todos los contextos posibles (Russell, 2002). Las tareas de escritura tienen más sentido para las y los estudiantes cuando están dirigidas hacia una audiencia, real o imaginada. Por otra parte, considerar al lector potencial en este proceso contribuye al desarrollo de la función epistémica y a la función retórica de la escritura; ajustar el propio texto a lo que sabe el lector permite que las y los estudiantes cuestionen, desarrollen y den consistencia a sus propios pensamientos. En cambio, cuando la o el estudiante solo escribe para el *profesor* o la *profesora* se pierde la valiosa oportunidad de situarse desde la perspectiva de un miembro de la comunidad dis-

ciplinar, lo que contribuye a una mayor toma de conciencia respecto de las formas de comunicación más adecuadas para este contexto.

- *La escritura es un proceso*: La escritura comprende distintas etapas y procesos cognitivos, tales como la planificación de aquello que se va a escribir, la escritura propiamente tal, así como la revisión, adecuación y reelaboración constante de lo escrito (Scardamalia & Bereiter, 1992). En este proceso la escritura permite a las y los escritores pensar en un tema, descubrir lo que saben de él, y desarrollar su conocimiento al respecto. La enseñanza y evaluación de la escritura puede incorporar esta dimensión procesual de la escritura mediante instancias de evaluación formativa, que contemplen la entrega de borradores o avances por parte de las y los estudiantes y una adecuada retroalimentación por parte del profesor.
- *La escritura es colaborativa*: La escritura no es solo un proceso individual, sino también colectivo. La mayor parte de los textos que se leen en la vida cotidiana han sido elaborados en equipo, o bien, han transitado por alguna instancia de edición, revisión o lectura de otra persona. La enseñanza de la escritura puede favorecer una cultura más inclusiva en el aula al servirse de diversas instancias de colaboración y evaluación grupal, promoviendo, por un lado, el ajuste de expectativas con los eventuales destinatarios, y, por otro lado, alivianando el peso que significa para muchas y muchos estudiantes la concepción de la escritura como proceso solitario y exclusivamente individual. Por ejemplo, el ejercicio de revisión de escritos entre pares tiende a reforzar los consensos que constituyen las formas de comunicación y desarrollo del conocimiento de una disciplina (Deng et al., 2019). Incluso, algunos autores sostienen que el saber científico no se construye únicamente a través del contraste entre las teorías y la realidad, sino también de manera colaborativa mediante un proceso conversacional donde la escritura adquiere un papel preponderante (Bruffee, 1999). De este modo, para el desarrollo de estas prácticas durante la enseñanza universitaria la revisión entre pares posiciona a las y los estudiantes en un papel reflexivo propio de los escritores más expertos y maduros (Philippakos & MacArthur, 2016). Por estos motivos, resulta fundamental fomentar espacios de escritura colaborativa y negociada en las asignaturas.

A continuación, se ofrecen las sugerencias de Traci Gardner, profesora de escritura de Virginia Polytechnic Institute and State University, publicadas en su libro *Diseñando tareas de escritura.*

Lectura: Diseñando tareas de escritura

Para mí, tal vez lo más difícil al momento de diseñar tareas de escritura es recordar que estoy escribiendo sobre escritura. A menudo parece como si mi foco debiera estar en lo que quiero que los estudiantes escriban (*papers*, cartas persuasivas, descripciones, etc.). Aunque resulta fácil profundizar en detalles como la longitud requerida, las fuentes de información o los diversos plazos de entrega involucrados, esto más bien constituye un enfoque equivocado.

Entonces, necesito empezar con las preguntas básicas que cualquier escritor se haría al momento de escribir: ¿Cuáles son los objetivos de mi trabajo? ¿Quién es mi público? Los detalles de la tarea dependen de mi público –en este caso, los estudiantes a quienes enseño–, en lugar del producto final que quiero que ellos escriban. Para diseñar una tarea efectiva, necesito comenzar con mi situación retórica y permitir que esa información dé forma a la situación que enmarcará el trabajo de los estudiantes.

Si los estudiantes son escritores con dificultades, tendrán necesidades diferentes que los escritores más avanzados, incluso si se espera que desarrollen el mismo tipo de escritura. Mi objetivo es proporcionar a cualquier grupo de estudiantes la información personalizada y el apoyo que necesitan para desarrollar mejor su trabajo.

Afortunadamente, puedo realizar algunas generalizaciones. Independientemente de la audiencia específica o el tipo de tarea, necesito generar una serie de recursos para lograr los siguientes objetivos: definir la tarea de escritura, explorar las expectativas para esa tarea, y proporcionar materiales y actividades de apoyo. Aquellos aspectos más específicos siempre cambian de un grupo de estudiantes a otro y la escritura también cambiará dependiendo de la actividad, mientras que el diseño siempre incluirá estos tres objetivos.

Diseño general de una tarea de escritura

Definir la tarea

La mayoría de nosotros comenzamos el proceso de elaborar una tarea de escritura decidiendo qué actividad desarrollarán los estudiantes. Las investigaciones sobre las características de una tarea de escritura efectiva nos dicen que al definirla debemos esforzarnos por hacer lo siguiente:

- Identificar una audiencia y un propósito auténticos para el proyecto.
- Posicionar a los estudiantes como expertos al momento de comunicarse con dicha audiencia.
- Pedir a los estudiantes que interactúen con los textos y con el conocimiento (en lugar de reproducirlo).
- Ofrecer oportunidades para que los estudiantes refuercen su identidad autoral.

Cuando defino una tarea para un grupo de estudiantes, además de la información de la tarea, les entrego los materiales esenciales que necesitan para desarrollarla. Por lo tanto, procuro ir más allá de la simple descripción del producto requerido, sugiriendo las etapas que los estudiantes pueden ir siguiendo en su proceso de escritura, e indicando las diferentes formas de realizar la tarea, de modo que tengan múltiples oportunidades para desarrollarla.

Explorando las expectativas de la tarea

La diferencia entre lo que una profesora dice (o cree que ha dicho) y lo que un estudiante escucha puede decidir ya sea el éxito o el fracaso en una tarea de escritura. La hoja con las instrucciones de la tarea nunca será suficiente. Para asegurarse de que los estudian-

Continuación…

tes reconozcan las expectativas para el desarrollo de una tarea de escritura, debemos hacer lo siguiente:

- Develar el significado de la tarea, tal como lo señala Jim Burke, al socializar la tarea con el fin de crear un entendimiento compartido de la actividad.
- Proporcionar respuestas modelo y demostrar cómo leer y escribir textos a modo de ejemplo.
- Compartir rúbricas, pautas de cotejo y otros recursos que muestran los requisitos y objetivos de la tarea.

Cuando diseño una tarea, preparo modelos relacionados, pautas de cotejo y estructuro el trabajo de los estudiantes para poder comprobar su comprensión en varios puntos del proyecto. Cuando expongo la tarea a la clase, hablo tanto de ella como de las expectativas relacionadas. La evaluación comienza entonces en esta primera etapa, cuando discutimos las expectativas con la clase.

Proporcionar apoyo y materiales explicativos
Aunque la tarea y las expectativas finales pueden ser claras, los estudiantes aún necesitan apoyo para hacer su mejor trabajo. Una tarea de escritura efectiva proporciona recursos adicionales que apoyan y comprometen a los estudiantes a lo largo de su proceso de escritura. El diseño de una tarea implica crear y reunir toda una colección de recursos:

- Estructuras organizativas y material que apoye el proceso de escritura.
- Múltiples oportunidades para escribir en función de diferentes propósitos y audiencias.
- Escribir para reunir y pensar las ideas.
- Recursos que se ocupan de las convenciones estándar sobre la edición de textos.
- Oportunidades y apoyo para la lectura y el debate entre pares, así como reuniones uno a uno entre estudiantes y profesores.

Al crear las instrucciones de una tarea, remito a los estudiantes el apoyo y recursos que pueden consultar durante el desarrollo de su trabajo. Por ejemplo, les indico las personas y textos que pueden ofrecerles orientación. Podría además incluir detalles específicos de los diferentes materiales que los estudiantes compartirán conmigo y con los demás, y también podría mencionar los documentos y recursos adicionales que estarán disponibles durante etapas posteriores del desarrollo de la tarea, como organizadores gráficos y pautas de evaluación por pares.
Con una gama tan amplia de materiales en juego, podría parecer como si en vez de diseñar una tarea de escritura estuviera creando una unidad o plan de actividades del curso. Cuando empiezo a sentirme abrumada por ello, me recuerdo a mí misma que esta información y apoyo es también parte de la propia tarea de escritura. No voy a solicitar un producto final que aparezca milagrosamente, sino una actividad que invite a pensar y explorar y que además considere un texto escrito.

Gardner, 2008, pp. 35-37; traducción propia

PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA

a. ¿Qué es lo que le resulta más difícil al momento de diseñar una tarea de escritura, según Gardner?
b. ¿Por qué es tan importante para la o el estudiante identificar el tipo de audiencia a la cual se le escribe?
c. ¿Por qué, según la autora, una tarea de escritura debiese ser pensada más bien como un "plan de actividades"?

Continuación...

Preguntas para reflexionar

a. ¿El diseño de mis tareas de escritura va más allá de la simple descripción del producto final requerido?
b. ¿Cómo acompaño el proceso de escritura de mis estudiantes?
c. En el contexto de mi enseñanza, ¿las tareas de escritura que propongo a mis estudiantes promueven la exploración y el desarrollo de las ideas?

La siguiente actividad apunta a que las y los docentes puedan poner en práctica el diseño de una tarea de escritura centrada en el desarrollo de los aprendizajes.

Actividad: Diseñando una tarea de escritura en el contexto de mi asignatura	
Objetivo(s) de aprendizaje	Saber desarrollar una tarea de escritura centrada en los aprendizajes esperados de una asignatura.
Descripción	El profesor o profesora analiza la presencia de indicadores de una tarea de escritura compleja y que potencia aprendizajes.
Destinatarios	Profesoras y profesores.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	30 minutos.
Secuencia didáctica	Comprobar la descripción de una tarea de escritura utilizada en los cursos según los siguientes indicadores mencionados en la pauta de cotejo. A partir de los resultados, reformular la tarea. *Lista de comprobación de una tarea de escritura*

Indicadores	Escala de valoración		
	Sí	Parcialmente	No
¿El formato o tipo de escrito solicitado se ajusta al propósito de la tarea? ¿La tarea especifica la audiencia a la cual el escrito está dirigido? ¿La tarea está vinculada con alguna práctica o desafío real de la disciplina? ¿El desarrollo de la tarea contempla acciones vinculadas a evaluar el proceso de escritura y no solo el resultado (planificación, organización de las ideas, evaluación, corrección, etc.)? ¿La tarea contempla acciones de colaboración o coevaluación entre estudiantes? (revisión de borradores o avances) ¿Las actividades de escritura están vinculadas con saberes o procedimientos propios de la disciplina? ¿Se declaran los aprendizajes que obtendrán los estudiantes luego del desarrollo de la tarea? ¿Los criterios de evaluación de la tarea son explícitos? ¿Se entregan recursos de apoyo complementario a la escritura de la tarea u otras fuentes de información? ¿Se comparten ejemplares modelo del tipo de escrito solicitado?			

Continuación Actividad: Diseñando una tarea de escritura…

Recomendaciones	La motivación y compromiso de las y los estudiantes aumenta cuando las tareas se relacionan con los problemas y desafíos propios de las disciplinas. Idealmente, se puede proponer alguna actividad que permita que las y los estudiantes evalúen y comenten algún ejemplar de la tarea propuesta. Si es posible, es recomendable promover una discusión en torno a trabajos de distinta calidad, identificando semejanzas y diferencias.

3. ESCRIBIR, ¿PARA QUÉ?: SOBRE LA PERTINENCIA DE LAS TAREAS DE ESCRITURA

3.1. *La escritura y sus propósitos en la universidad*

¿Qué escritos debo pedir a mis estudiantes? ¿Cuáles pueden resultar más pertinentes para la asignatura que enseño? ¿Qué complejidad debiesen tener? Para responder estas preguntas, resulta esencial identificar cuál es el propósito principal de la asignatura impartida, y qué aprendizajes se espera lograr con ella.

Una tarea de escritura puede tener diversos objetivos de aprendizaje, como por ejemplo:

- Elaborar juicios críticos acerca de un tópico.
- Describir los pasos de algún tipo de procedimiento.
- Presentar los resultados de una observación.
- Contrastar fuentes bibliográficas.
- Resumir fuentes de información.
- Comunicar los resultados de un trabajo práctico.
- Analizar un caso o problema.

Junto con los objetivos de aprendizaje, es necesario también considerar aquellas competencias derivadas de las prácticas formativas y que no siempre se reflejan explícitamente en los programas. Dicho de otro modo, evaluar la escritura en la universidad también implica relacionar el desarrollo de esta práctica con el "currículum real", el cual incluye todas las "experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone que han de originar los aprendizajes" (Perrenoud, 1990, p. 208).

Por lo tanto, para que las tareas de escritura contribuyan a este desarrollo, es necesario identificar aquellos desempeños que se espera que las y los estudiantes logren.

A continuación, se sugieren algunas preguntas que pueden ayudar a esta reflexión.

- ¿Cómo contribuye la escritura al logro de los objetivos de aprendizaje de mi asignatura?
- ¿En qué momentos del proceso formativo la escritura cumple un papel más significativo?
- ¿Qué tipo de producciones escritas aprenden a escribir los estudiantes en la asignatura?
- ¿Cómo reconocen las/los estudiantes una tarea de escritura bien lograda?
- ¿Qué dimensiones de la escritura son evaluadas en las producciones estudiantiles?
- ¿Las dimensiones de escritura a evaluar se explicitan en las instrucciones de los trabajos escritos, en las pautas de evaluación o en los recursos de apoyo?
- ¿Cómo aprovechan las/los estudiantes estas evaluaciones como recursos para el propio aprendizaje?
- ¿Las/los estudiantes se sienten motivados e implicados por el tipo de tareas propuestas?
- ¿Las tareas se vinculan con los desafíos reales de escritura de las disciplinas?

Lectura: Aprendizaje auténtico para el siglo XXI

¿Qué es el aprendizaje auténtico?

El aprendizaje auténtico suele centrarse en problemas complejos del mundo real y en sus soluciones, utilizando ejercicios de juego de roles, actividades basadas en problemas, estudios de casos y participación en comunidades de práctica virtuales. Los entornos de aprendizaje son intrínsecamente multidisciplinarios. No están "construidos para enseñar geometría o para enseñar filosofía. Un entorno de aprendizaje es similar a alguna aplicación o disciplina del 'mundo real': gestionar una ciudad, construir una casa, pilotar un avión, establecer un presupuesto, resolver un delito, por ejemplo" (Downes, 2007). Al ir más allá del contenido, el aprendizaje auténtico pone en juego intencionadamente múltiples disciplinas, múltiples perspectivas, formas de trabajar, disposiciones mentales y a la comunidad en su conjunto.
Los estudiantes inmersos en auténticas actividades de aprendizaje cultivan los tipos de "habilidades transferibles" que los recién llegados a cualquier disciplina tienen más dificultad de adquirir por su cuenta:

- El juicio para distinguir la información fiable de la no fiable.
- La paciencia para seguir argumentos más largos.
- La capacidad sintética de reconocer patrones relevantes en contextos desconocidos
- La flexibilidad de trabajar a través de las fronteras disciplinarias y culturales para generar soluciones innovadoras (Jenkins *et al.*, 2006).

Los investigadores del aprendizaje han abordado la esencia de una auténtica experiencia de aprendizaje considerando 10 elementos, los cuales proporcionan a los educadores una útil lista de verificación que puede adaptarse a cualquier disciplina (Reeves et al., 2002).

Continuación…

1. Relevancia en el mundo real: las actividades auténticas se vinculan de manera cercana con las tareas y prácticas del mundo real. El aprendizaje se vuelve auténtico cuando se pide a los estudiantes que trabajen activamente con conceptos, hechos y fórmulas abstractas dentro de un contexto realista y altamente social, imitando de esta forma "las prácticas ordinarias de la cultura disciplinaria" (Brown *et al.*, 1998).
2. Problemas indefinidos: los desafíos no pueden resolverse fácilmente mediante la aplicación de un procedimiento existente; en cambio, las actividades auténticas son relativamente indefinidas y están abiertas a múltiples interpretaciones, lo que requiere que los estudiantes identifiquen por sí mismos las tareas y subtareas asociadas al ejercicio principal.
3. Investigación sostenida: los problemas no se pueden resolver en cuestión de minutos u horas. Las actividades auténticas, en cambio, comprenden tareas complejas que deben ser investigadas por los estudiantes durante un periodo sostenido, lo que requiere una inversión significativa de tiempo y de recursos cognitivos.
4. Múltiples fuentes y perspectivas: a los estudiantes no se les entrega una lista de recursos. Las actividades auténticas brindan la oportunidad de que los estudiantes examinen la tarea desde diversas perspectivas teóricas y prácticas, recurriendo así a una variedad de recursos, y requieren también que los estudiantes distingan la información pertinente de la irrelevante a lo largo del proceso.
5. Colaboración: el éxito no se logra con un estudiante individual que trabaja solo. Las actividades auténticas permiten que la colaboración sea parte integral de la tarea, tanto dentro del curso como en el mundo real.
6. Reflexión (metacognición): las actividades auténticas permiten a los alumnos tomar decisiones y reflexionar sobre su aprendizaje, tanto individualmente como en forma colaborativa o en comunidad.
7. Perspectiva interdisciplinaria: la pertinencia no se limita a un solo dominio o especialización temática. Por el contrario, las actividades auténticas tienen consecuencias que se extienden más allá de una disciplina concreta, lo que alienta a los estudiantes a adoptar diversos papeles y a pensar en términos interdisciplinarios.
8. Evaluación integrada: la evaluación no es meramente sumativa en las actividades auténticas, sino que se entreteje perfectamente en la tarea principal, reflejando los procesos de evaluación del mundo real.
9. Productos terminados: las conclusiones no son meros ejercicios o subpasos en preparación para otra cosa. Las actividades auténticas culminan en la creación de un producto completo y valioso por derecho propio.
10. Múltiples interpretaciones y resultados: en lugar de dar una única respuesta correcta obtenida mediante la aplicación de normas y procedimientos, las actividades auténticas permiten diversas interpretaciones y soluciones que compiten entre sí.

Los investigadores educativos han descubierto que los estudiantes que participan en el aprendizaje auténtico están motivados para perseverar a pesar de la desorientación o la frustración iniciales, siempre que el ejercicio simule lo que realmente cuenta: la estructura social y la cultura que dan a la disciplina su significado y relevancia (Herrington *et al.*, 2003). El evento de aprendizaje esencialmente alienta a los estudiantes a contrastar sus intereses personales con los de una comunidad disciplinaria en funcionamiento.

Lombardi, 2007, pp. 2–4; traducción propia

Continuación...

Preguntas sobre la lectura

a. ¿Por qué los entornos de aprendizaje son considerados como intrínsecamente multidisciplinarios?
b. ¿Qué habilidades disciplinares son más desafiantes para los recién llegados?
c. ¿Qué significa que en las tareas de aprendizaje auténtico no exista una sola respuesta correcta?

Preguntas para reflexionar

a. A partir de los aspectos señalados en la lectura, ¿mis prácticas de evaluación de la escritura ponen en valor los intereses e identidades de las y los estudiantes?
b. ¿De qué manera las tareas auténticas de escritura pueden ayudar a mis estudiantes a involucrarse con los saberes y prácticas propias de la disciplina?
c. ¿Cuál(es) de los 10 elementos representativos del aprendizaje auténtico son contemplados en mi enseñanza y en el diseño e implementación de mis tareas de escritura?

3.2. *Diseño de una tarea de escritura en cuatro pasos*

El programa de asignatura evidencia el compromiso de las y los docentes con los aprendizajes mínimos esperados en las y los estudiantes, ofreciendo además las condiciones para su desarrollo (Díaz-Barriga, 2014). A continuación, se ejemplifica cómo diseñar una tarea de escritura a partir de los objetivos de aprendizaje disciplinares declarados en el programa de una asignatura.

Paso 1: Revisión del propósito formativo. El propósito formativo constituye una declaración de intenciones en torno a los aprendizajes a desarrollar a lo largo de un ciclo formativo.

En el momento de identificar dichos aprendizajes, se sugiere prestar atención a los verbos que se emplean en la descripción del propósito formativo de la asignatura, pues allí se evidencian los procesos de aprendizaje involucrados:

Propósito formativo

Este curso pretende que el/la estudiante *comprenda* el desarrollo psicológico de las personas, desde una perspectiva individual, situado en un contexto psicosocial. *Incorpora* elementos epistemológicos en esta comprensión y *los relaciona* con el desempeño ocupacional de las personas, grupos y comunidades.
Facilita el inicio del proceso de razonamiento interventivo/clínico desarrollado en el curso de la formación profesional, a través de la concepción de las personas como seres biopsicosociales a lo largo del ciclo vital. Contribuye al perfil de egreso a *establecer* criterios en la toma de decisiones/formulación de juicios como base para la aplicación en futuros contextos profesionales.
El presente curso se relaciona en el III semestre con Antropología, IV semestre Psicología Social y del Trabajo, V semestre con Salud Pública, Salud mental y Psicopatología, VI Semestre Sociología, y en VII semestre con Aplicación de los Aspectos Psicológicos y Socioculturales de la intervención.

Asignatura carrera del área de la salud, Universidad de Chile; énfasis añadido

Tomando en cuenta los verbos considerados en esta descripción, es posible identificar cinco objetivos de aprendizaje:

a. Comprender el desarrollo psicológico de las personas.
b. Incorporar elementos epistemológicos en la comprensión del desarrollo psicológico.
c. Relacionar elementos epistemológicos con el desempeño ocupacional de las personas, grupos y comunidades.
d. Facilitar el inicio del proceso de razonamiento interventivo/clínico desarrollado en el curso de la formación profesional.
e. Establecer criterios en la toma de decisiones/formulación de juicios como base para la aplicación en futuros contextos profesionales.

Paso 2: Revisión del perfil de egreso. El paso siguiente será reflexionar de qué manera la escritura puede contribuir a la enseñanza o evaluación de alguno de estos objetivos, considerando su relación con las distintas etapas del ciclo formativo. Esto implica analizar en la trayectoria curricular tanto las asignaturas que anteceden o suceden al curso impartido, como aquellas que se imparten en paralelo, considerando además las dimensiones del perfil de egreso a las cuales contribuye la asignatura.

¿Por qué es necesario considerar las dimensiones del perfil de egreso?

El perfil de egreso es una suerte de contrato entre universidades, profesores, estudiantes, empleadores y familias, con supervisión del Estado, que especifica las competencias y conocimientos que los estudiantes deben haber desarrollado durante sus años formativos; dada esta centralidad, es el documento medular para medir la capacidad de implementar los procesos formativos y para acreditar las carreras (Navarro et al., 2020). Vincular las tareas de escritura del curso con el perfil de egreso no solo permite que exista mayor coherencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior y lo que estas hacen (UNESCO, 1998), sino que también las actividades basadas en situaciones y problemas reales de la disciplina favorecen un mayor compromiso y motivación de los estudiantes en relación con estas tareas (Gulikers, 2005).

Paso 3: Selección de objetivos. Para este ejemplo se seleccionará el objetivo 3 del paso anterior ("Relacionar elementos epistemológicos con el desempeño ocupacional de las personas, grupos y comunidades"), incorporando además los siguientes desempeños declarados dentro del perfil de egreso de la carrera: (i) "Interviene utilizando un razonamiento reflexivo y crítico considerando las problemáticas de las personas y la significación que estas le atribuyen", y (ii) "Contribuye a la generación del conocimiento profesional y disciplinar desde diferentes enfoques epistemológicos, los que comunica y transfiere a la comunidad".

Paso 4: Desarrollo de la tarea de escritura. El paso siguiente consiste en elaborar las instrucciones de la tarea de escritura. El diseño de estas instrucciones debe reflejar las expectativas de aprendizaje que el o la docente espera de las y los estudiantes, estableciendo una constante relación entre el contenido y la forma.

Las instrucciones no solo debiesen referirse a aspectos estructurales o de contenido, sino también abordar cómo ambas dimensiones progresan en el texto, relación que puede variar dependiendo del tipo de tarea solicitada y de las prácticas de escritura de las disciplinas. De este modo, el diseño de una tarea de escritura se convierte a su vez en una inmejorable oportunidad de enseñar escritura incorporando distintas dimensiones tanto del contexto académico como profesional.

A continuación, se ejemplifica el desarrollo de una tarea de escritura basada en los objetivos de aprendizaje descritos en el Paso 1:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: "TRÍPTICO SOBRE GESTACIÓN, LACTANCIA Y PARTO"

Propósito de la actividad: el objetivo de esta actividad es que los estudiantes transformen conocimientos científicos de distintas fuentes acerca de la gestación, el parto y la lactancia para orientar la toma de decisiones de miembros de la sociedad utilizando recursos multimodales (textos, gráficos).
Tarea: escribe un tríptico sobre los enfoques o teorías acerca de la gestación, el parto y la lactancia, utilizando para ello tanto las opiniones vertidas por los panelistas durante un video de un seminario internacional sobre partos alternativos, como las lecturas complementarias que se te entregarán respecto de estos mismos temas.
Situación retórica y destinatarios: el tríptico se entregará en hospitales públicos de tu comuna a madres y padres jóvenes.

INSTRUCTIVO:
¿Cómo se escribe un tríptico?
El tríptico es un folleto de seis caras plegadas que se usa con múltiples propósitos, desde publicidad de productos hasta información sobre campañas o temáticas. Combina elementos verbales con imágenes y gráficos, y tiende a sintetizar informaciones.

¿Cómo es la estructura de un tríptico?
El tríptico cuenta con una portada, que se utiliza para llamar la atención del lector; una sección frontal interna, con información clave sobre el tema; las tres caras que componen el folleto abierto, donde se aborda en detalle el tema; y la contraportada, con datos de los responsables del folleto o recursos útiles.
¿Qué aspectos tomar en cuenta al escribir un tríptico? Para la elaboración de tu tríptico, considera incluir los siguientes tópicos:

- ¿Qué informaciones científicas son más importantes para el acompañamiento durante la gestación, lactancia y primeras experiencias familiares, al recibir a un recién nacido (sin patologías ni situaciones complejas familiares)?
- ¿Quiénes deberían/podrían realizar ese acompañamiento y qué información y vocabulario técnico desconocen?
- ¿Qué informaciones pueden comunicarse de forma más eficiente con texto o con gráficos?

En ocasiones, un inadecuado desempeño de una tarea de escritura no se debe únicamente a una insuficiente comprensión de la tarea por parte de las y los estudiantes, sino a diferencias entre las expectativas de lo que el docente solicita y lo que el estudiante piensa que se debe hacer. Para acercar estas expectativas, en el desarrollo de las tareas de escritura se recomienda:

- Escribirlas en un lenguaje simple y sencillo para las y los estudiantes.
- Brindar instrucciones concretas que efectivamente se puedan usar como guía. Evitar sugerencias del tipo "escriba claro" o "sea coherente".
- Incorporar ejemplos que puedan ilustrar los conceptos o procedimientos más complejos.
- Incorporar ejemplares "modelo" de la tarea desarrollada, idealmente escritos estudiantiles de años previos que se consideren bien logrados.
- Contemplar instancias de retroalimentación a lo largo del proceso de escritura (entrega de avances, evaluaciones entre pares, etc.).
- Procurar que las instrucciones sean lo más descriptivas y autoexplicativas posibles.
- No saturar el documento incorporando herramientas de evaluación como pautas o rúbricas (es preferible que estos recursos se compartan en documentos separados).
- Socializar el documento y comentarlo con las y los estudiantes.

4. ¿Qué tareas de escritura incorporar en la enseñanza?

4.1. *La importancia del género en la enseñanza de la escritura*

Como se ha indicado antes, las tareas de escritura no solo son una de las principales formas de evaluación en el contexto universitario, sino que constituyen también una herramienta fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje. Por ello, es importante que la tarea de escritura permita cumplir dichos objetivos, y que a la vez sea motivante y desafiante para las y los estudiantes.

Antes de continuar con la elección y el diseño de la actividad es válido preguntarse en qué consiste exactamente una tarea de escritura. La respuesta más sencilla es la siguiente: una tarea de escritura es la solicitud que hace un profesor a un estudiante para que elabore un texto. Este

texto, que responderá a un objetivo específico, en el marco de una situación comunicativa determinada, que está dirigido a cierta audiencia (real o imaginada) y que tendrá determinadas características discursivas y textuales, es finalmente un ejemplar (o realización) de un género discursivo. Como la solicitud la realiza un docente, es frecuente concluir que la audiencia sea, también, el docente, de forma explícita o implícita. Pero no tiene por qué ser así (ver más adelante).

Un género discursivo puede definirse como una clase más o menos estable de texto, oral o escrito, que circula en determinadas esferas sociales, y que es reconocido por las comunidades que hacen uso de él (Bajtín, 2005). Los profesores y profesoras, como miembros de las comunidades disciplinares expertas, están en constante relación con diferentes géneros de acuerdo con su área disciplinar: *papers*, ensayos, informes, entre otros, y poseen un conocimiento práctico de cómo leerlos y elaborarlos, así como de los contextos en los que estos géneros circulan. De hecho, ese conocimiento varía de una disciplina a otra, y es posible que, por ejemplo, una filósofa y una ingeniera eléctrica tengan nociones bastante diferentes de qué es un artículo científico en su ámbito.

El conocimiento de las variables contextuales y disciplinares es fundamental para el manejo de los géneros. No solo permite conocer las características específicas de distintas clases de textos, sino también las valoraciones que reciben determinados textos en relación con otros. Así, por ejemplo, el género *libro científico* recibe una valoración distinta en Ciencias sociales y Humanidades, a diferencia de lo que ocurre en Ciencias exactas y Ciencias naturales. En las primeras, ocupa un lugar jerárquico central, e incluso existe un género, la reseña de libros, que explica su importancia y valoración. En Ciencias exactas y Ciencias naturales, en cambio, el libro científico ocupa un lugar de menor importancia como espacio de construcción y negociación del conocimiento científico, por lo que suele restringirse a un objetivo pedagógico o normativo, por ejemplo, en forma de manuales, protocolos o textos de divulgación (Navarro, 2019).

Las diferencias entre distintas comunidades y áreas disciplinares también se manifiestan en las percepciones que tienen las y los estudiantes sobre aquellos géneros considerados como más desafiantes a lo largo de su trayectoria académica. En una investigación realizada con estudiantes egresados de la Universidad de Chile se observaron importantes diferencias en torno a dichas percepciones en relación con las carreras de origen (ver Tabla 2).

Tabla 2. Géneros discursivos considerados como desafiantes por graduados según área.

		Cs. de la Salud		Ingenierías		Artes		Pedagogías en Cs.		Humanidades		Cs. Sociales		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Géneros	Artículos de investigación o papers	9	17,3	9	15,3	1	4,0	6	10,7	4	10	6	10,9	35	12,2
	Ensayos	8	15,4	5	8,5	3	12,0	12	21,4	13	32,5	13	23,6	54	18,8
	Informes	9	17,3	16	27,1	6	24,0	13	23,2	3	7,5	7	12,7	54	18,8
	Tesis y memorias	9	17,3	15	25,5	8	32,0	9	16,1	6	15,0	13	23,7	60	20,9
	Otros	17	32,7	14	23,7	7	28,0	16	28,6	14	35,0	16	29,1	84	29,3
	Total	52	100	59	100	25	100	56	100	40	100	55	100	287	100

Fuente: Navarro y Montes, en prensa.

Por ejemplo, tanto en Ingeniería como en Ciencias de la salud, se observa que los géneros considerados como más desafiantes son el artículo de investigación, el informe y la tesis, mientras que en Humanidades y Ciencias sociales el género ensayo concentra las preferencias. Esto confirma la relevancia que las disciplinas les confieren a algunos géneros por sobre otros, y, en ese contexto, se espera que las y los docentes, como escritores avanzados de sus comunidades, asuman una función protagónica en la enseñanza de la escritura con los estudiantes.

Los estudiantes tienen más control sobre su escritura cuando los profesores los ayudan a desarrollar una conciencia explícita de cómo diferentes disciplinas utilizan diferentes géneros, y cómo estos construyen y representan el conocimiento. El profesor puede orientarlos de manera activa en esta tarea, haciendo uso de su conocimiento disciplinar y de su experiencia como lector y productor de los géneros típicos en ella.

Como se ha visto, los géneros representan no solo la forma en que las comunidades disciplinares se comunican, sino también cómo normalizan sus métodos y se posicionan frente al saber. Por ello, puede resultar una experiencia muy estimulante para los estudiantes debatir estos tópicos a partir del reconocimiento de los aspectos discursivos de los géneros académicos. A continuación, se presenta una actividad de aula que contribuye a promover este tipo de debates.

Actividad: Elaborando el mapa de géneros de mi carrera	
Objetivo(s) de aprendizaje	Desarrollar mayor conocimiento transferible sobre géneros discursivos (i.e., tomar conciencia de que existen diversos tipos de textos, y de que distintas disciplinas o corrientes disciplinares desarrollan distintas formas de comunicar y construir el saber).
Descripción	Actividad de discusión grupal donde los estudiantes identifican géneros escritos que están presentes en su área. Incluye una etapa de motivación de la discusión por parte del profesor, una etapa de discusión por grupos y una etapa de socialización de resultados y discusión final.
Destinatarios	Estudiantes de etapas intermedias o avanzadas del currículum de pregrado.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	90 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: Compartir con los estudiantes algún tipo de información vinculada con alguno de los tópicos a abordar durante el desarrollo del curso, pero en distintos formatos o modalidades. Por ejemplo, si se trata de algún hallazgo científico, se les puede pedir que lean un extracto del artículo que lo reporta, un texto que lo analiza en una nota de prensa y el ejemplo de una tesis o informe estudiantil que lo problematiza en el contexto de alguna asignatura.

Continuación Actividad: Elaborando el mapa…

Secuencia didáctica	Durante la sesión: i. Introducir el concepto de géneros académicos y las variaciones que estos presentan de acuerdo con las áreas disciplinares. Por ejemplo, es esperable que un ensayo en Filosofía sea diferente a un ensayo en Ciencias sociales. ii. Instar a los estudiantes a que reflexionen acerca de los géneros que han escrito o leído en distintas asignaturas, y cómo estas asignaturas representan también en ocasiones distintas escuelas o líneas dentro de la disciplina en la que se encuentran, lo que finalmente se traduce en distintos modos de escribir. Por ejemplo, es posible que, en una carrera como Antropología, los géneros que se identifiquen en las asignaturas teóricas sean diferentes a los que se identifican y utilizan en asignaturas prácticas (monografías y ensayos en un caso, informes en otro). Luego de esta contextualización, abordarán el caso de los ejemplos leídos antes de la sesión. iii. El curso se organiza en grupos de no más de 5 estudiantes para que realicen la siguiente actividad: Reflexionar sobre las siguientes preguntas (actividad grupal): • ¿Qué tipos de textos han escrito o piensan que van a escribir en su paso por la universidad? • ¿Cómo varían los textos leídos en función de los distintos contextos por donde circulan? • ¿Qué otros factores influyen en cómo varían los textos? (por ejemplo, ¿hay textos más "profesionales" que otros?, ¿hay textos más "técnicos" que otros?, etc.) Los grupos elaboran una lista con los tipos de textos que encuentran en su carrera, clasificándolos según área disciplinar, asignatura, etapa de la carrera u otros parámetros identificados por los estudiantes a partir de lo discutido en la etapa i. Para ello pueden utilizar un esquema como el siguiente: Textos más teóricos/menos técnicos *Tesis* *Monografías* *Ensayo* Textos iniciales en la carrera Textos finales en la carrera *Informe de práctica* *Informes* Textos menos teóricos/más técnicos *Fuente*: elaboración propia.

Continuación Actividad: Elaborando el mapa…

Secuencia didáctica	Los grupos sistematizan y exponen sus hallazgos frente al curso. Aquí es importante promover la discusión, identificando similitudes y diferencias en lo sistematizado por cada grupo, así como las dificultades que encontraron los estudiantes al momento de pensar en textos escritos en su carrera. Después de la sesión: Finalizar la actividad con una reflexión acerca de la presencia de diversos géneros en la formación universitaria (incluso en carreras en las que se considera tradicionalmente que "no se escribe"), y acerca de cómo estos textos varían según diversos aspectos, tales como área disciplinar y etapa formativa.
Recomendaciones	En tanto el objetivo de esta actividad es que los estudiantes adviertan la variedad de géneros que se escriben en su disciplina, no se busca la construcción de un listado exhaustivo que agote todos los posibles textos de un área, sino motivar la reflexión en los estudiantes al relacionar las prácticas de escritura con las distintas dimensiones de la identidad disciplinar y profesional. Se sugiere iniciar un diálogo con los estudiantes acerca de la relación que han tenido con distintos textos y la utilidad que le adjudican a cada uno. Mediante esta discusión, los estudiantes pueden plantear qué tipo de texto les gustaría escribir o les serviría escribir en la asignatura y por qué. El profesor o profesora puede entonces negociar una tarea de escritura con los estudiantes, de modo que esta resulte mucho más significativa para ellos. Una misma denominación genérica (*ensayo, informe, prueba*) puede referir a géneros distintos, incluso dentro de una misma carrera o disciplina. Intentar que esta diversidad de manifestaciones para una misma etiqueta sea parte de los conocimientos del género que se promuevan en el aula.

4.2. *Caracterización de géneros de escritura*

Los géneros que circulan en las distintas disciplinas y áreas disciplinares se pueden caracterizar de acuerdo con sus propósitos sociales y comunicativos, su estructuración, los temas que abordan y el uso que hacen de recursos discursivos, gramaticales y léxicos (Navarro, 2019).

A continuación, la Tabla 3 presenta una descripción de los elementos que permiten caracterizar un género, tomando como ejemplo el caso de la historia clínica, un género característico a lo largo de la trayectoria formativa y profesional de la carrera de Medicina.

Tabla 3. Caracterización del género Historia clínica.

Elementos de caracterización de los géneros	Ejemplo: Historia Clínica. Carrera: Medicina
Propósito social comunicativo: objetivo general del texto. *¿Qué función cumple en su contexto? ¿Qué quiere comunicar?*	Presentar datos y diagnóstico de un paciente con base en la anamnesis y examen físico realizado.
Estructura: estructuración de un texto como un todo coherente *¿De qué partes consta el texto?*	• Título • Identificación del estudiante, tutor y fechas de entrevista y de entrega de la ficha. • Datos del paciente • Motivo de consulta • Anamnesis próxima • Anamnesis remota • Examen físico general • Examen físico segmentario • Síntesis de problemas • Hipótesis diagnóstica • Justificación diagnóstica
Temas: contenidos que el texto aborda *¿De qué trata el texto?*	Antecedentes clínicos y sociales del paciente. Resultados del examen físico hecho por el estudiante.
Uso de recursos discursivos, gramaticales y léxicos. *¿Cuáles son los fines retóricos?* (exponer, argumentar, describir, etc.) *¿Qué tipo de leguaje se utiliza?* (formal /informal, personal/impersonal, técnico/coloquial, etc.)	Lenguaje formal, uso de tecnicismos médicos. Descripciones impersonales por parte del autor (estudiante), alternadas con citas al testimonio del paciente, e interpretaciones potenciales de posibles diagnósticos.

Además de las diferencias entre los géneros del contexto escolar y los que se escriben en la universidad, también es necesaria la distinción entre los *géneros profesionales* o *expertos* y los *géneros académicos de formación*. Los géneros expertos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento entre los miembros expertos de las culturas disciplinares (e.g., artículos de investigación, ponencias, patentes, etc.), mientras que los segundos apuntan principalmente a la formación disciplinar de las y los estudiantes en el contexto universitario. Por lo tanto, desde la universidad al campo profesional se configura un complejo y dinámico sistema de géneros que permite establecer “nuevas realidades de significación, relación y conocimiento” (Bazerman, 2012, p. 122), razón por la cual no se agotan en listados o categorías cerradas.

Como se ha dicho, los géneros académicos de formación buscan promover la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los saberes de los miembros que ingresan a esas mismas culturas, cuya evolución y complejidad

va de la mano con el avance curricular. Son, por lo tanto, artefactos creados por los profesores para mediar aprendizajes. Como ejemplos pueden mencionarse el examen, la monografía o la tesis (Navarro, 2014).

Los géneros de formación tienen una orientación didáctica y formativa, la cual se manifiesta en sus propósitos, estructura, temas y uso de recursos. Dado que forman una parte muy relevante de las tareas estudiantiles, es necesario que los y las docentes transparenten sus expectativas con respecto de ellos, promoviendo además estrategias para su enseñanza.

La Tabla 4 muestra algunos géneros de formación solicitados por profesores y profesoras de la Universidad de Chile, en distintas áreas disciplinares. Se ofrecen propósitos comunicativos generalmente asociados con ellos recolectados de forma exploratoria,[26] si bien es posible que su uso situado los ajuste. En todo caso, no existe un catálogo completo de los géneros de una carrera o disciplina del cual los profesores deberían elegir, ya que estos son dinámicos y cambian sus propósitos y audiencias según cada caso. Por lo tanto, este listado es solo referencial, y la principal recomendación es que los docentes diseñen sus propios géneros en función de los objetivos de aprendizaje y las características definidas en las tareas de escritura.

Tabla 4. Géneros de formación en la Universidad de Chile (selección).

Área disciplinar	Género	Propósito comunicativo
Medicina	Historia clínica	Presentar datos y diagnóstico de un paciente con base en la anamnesis y examen físico realizado.
	Epicrisis	Presentar todo el proceso de enfermedad que atravesó un paciente, cuando se le da de alta.
Artes	Prueba escrita	Demostrar la comprensión de los contenidos tratados durante el curso, tanto clases como bibliografía.
	Informe del trabajo de creación artística	Comunicar por escrito el trabajo artístico propio. Describir la obra visual que se compuso, sus referentes y el contexto en el cual se inscribe.
Letras	Control de lectura	Demostrar que se han leído y comprendido las obras literarias, críticas o teóricas fundamentales de cada curso.
Ingeniería	Informe de laboratorio	Comunicar los resultados experimentales o avances de una investigación en laboratorio.
	Póster de proyecto ingenieril	Mostrar de manera sintética, llamativa y clara los aportes de un proyecto o trabajo de investigación.

[26] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

Continuación Tabla 4. Géneros de formación…

ÁREA DISCIPLINAR	GÉNERO	PROPÓSITO COMUNICATIVO
Pedagogía en Ciencias	Informe científico	Reportar los principales resultados y conclusiones obtenidas a partir de un procedimiento experimental.
	Trabajo de investigación	Reportar hallazgos y conclusiones de una investigación empírica acotada.

4.3. *Definiendo el género adecuado*

El o la docente, en su calidad de miembro habilitado de una comunidad disciplinar, elige como tarea de escritura un género que le permita promover aprendizajes específicos en los estudiantes. La elección del género, como se ha señalado anteriormente, se relaciona directamente con los objetivos de aprendizaje previamente definidos en la propuesta formativa. Por lo tanto, cuando se trata de un *género académico de formación,* la profesora o el profesor puede diseñar o elegir un género que se trabaje tradicionalmente en las aulas y adaptarlo según considere necesario, teniendo en cuenta, por ejemplo, el ciclo formativo, el contenido a enseñar, el tiempo disponible por parte del estudiante para escribirlo, el material de apoyo complementario o el desarrollo de otras actividades relacionadas (e.g., presentaciones orales, desarrollo de material audiovisual, debates, etc.). La siguiente Tabla ejemplifica algunos géneros solicitados en la Universidad de Chile con sus respectivos objetivos de aprendizaje.

Tabla 5. Objetivos de aprendizaje y géneros solicitados en la Universidad de Chile.[27]

CARRERA	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	GÉNERO SOLICITADO
Nutrición y dietética	Que los estudiantes conozcan el proceso completo de desarrollo de un producto alimentario saludable.	Informe de desarrollo de alimentos saludables
Nutrición y dietética	Que los estudiantes sean capaces de analizar reflexivamente sobre sus experiencias de formación.	Bitácora
Danza	Que los estudiantes manejen los conceptos teóricos de las lecturas y que sean capaces de aplicarlos en el análisis de un documental.	Evaluación Unidad I
Licenciatura en Lingüística y Literatura	Que los estudiantes comprendan la lectura de los textos fundamentales del curso.	Control de lectura

[27] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

A continuación, se presenta una actividad para facilitar el diseño, elección o adaptación del género más adecuado en función de la tarea de escritura asignada.

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad: Definiendo un género de escritura</th></tr>
<tr><td>Objetivo(s) de aprendizaje</td><td>Diseñar géneros discursivos pertinentes para alcanzar objetivos de aprendizaje de una asignatura.</td></tr>
<tr><td>Descripción</td><td>Actividad de reflexión previa al trabajo en aula que guía la elección de una tarea de escritura y fomenta la reflexión sobre su pertinencia para la evaluación.</td></tr>
<tr><td>Destinatarios</td><td>Profesoras y profesores.</td></tr>
<tr><td>Áreas</td><td>Todas las áreas.</td></tr>
<tr><td>Duración</td><td>30 minutos.</td></tr>
<tr><td>Secuencia didáctica</td><td>
<u>Antes de la elaboración de la tarea:</u>
i. Plantear una tarea de escritura y un género que puedan evaluarse en función de las distintas variables pedagógicas pertinentes. Puede usarse como insumo o modelo la Tabla 5.
ii. Completar el siguiente checklist para evaluar la pertinencia de la elección realizada.
<table>
<tr><th rowspan="2">Criterios</th><th colspan="2">Cumple</th></tr>
<tr><th>Sí</th><th>No</th></tr>
<tr><td>La tarea de escritura permite evaluar el objetivo de aprendizaje.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>La tarea es realizable de acuerdo con los tiempos destinados para el trabajo autónomo del estudiante.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>La tarea de escritura evalúa solo aspectos que están considerados o declarados en el objetivo de aprendizaje.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>La tarea de escritura es realizable de acuerdo con los recursos (didácticos y académicos) disponibles por parte de los estudiantes.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>La tarea de escritura tiene sentido para los estudiantes en relación con su disciplina o quehacer académico y profesional.</td><td></td><td></td></tr>
</table>
<u>Durante la elaboración de la tarea</u>:
i. Seleccionar ejemplares del género que solicitará como tarea de escritura en el curso. Pueden ser ejemplares de otros estudiantes, elaborados por docentes o extraídos de otras fuentes.
ii. Caracterizar el género seleccionado con base en los ejemplares seleccionados, utilizando como modelo la siguiente tabla.
<table>
<tr><th>Género</th><th>Propósito</th><th>Estructura (partes)</th><th>Temas</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>Informe de laboratorio de química aplicada (“género tarea”)</td><td>Dar cuenta de los procedimientos realizados en la sesión en el laboratorio</td><td>Título, Resumen, Índice, Introducción, Revisión bibliográfica, Metodología experimental, Datos, Discusión y análisis, Conclusiones, Referencias, Anexos</td><td>Interacciones químicas; campos energéticos y fuerzas intermoleculares; cambios físicos y cambios químicos; etc.</td><td>Voz impersonal, uso de terminología científica, citas entre paréntesis, etc.</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

Continuación Actividad: Definiendo un género…

Recomendaciones	Para realizar esta actividad, aprovechar las reflexiones y ejemplos de la sección 3 (ver antes). La tabla generada de caracterización de la tarea o género discursivo puede ser utilizada como insumo de trabajo en el aula, como se expone en la siguiente actividad. La tarea puede ser mostrada a un docente para recibir una retroalimentación. La propuesta también puede ser trabajada y consensuada con los estudiantes. Esto puede fomentar un mayor grado de compromiso y motivación por parte de ellos.

A continuación, se presenta una actividad de aula para que el o la docente la trabaje con los estudiantes, y que busca promover una reflexión participativa en torno a los aspectos señalados en la actividad anterior (cf. Rose & Martin, 2018).

Actividad: Promoviendo una escritura significativa	
Objetivo(s) de aprendizaje	Deconstruir un texto para caracterizar los rasgos del género discursivo.
Descripción	Actividad de discusión donde las y los estudiantes identifican las características de un género escrito proporcionado por la o el docente. Comprende una etapa de trabajo grupal y una etapa de socialización de resultados y discusión final. Esta actividad toma como insumo la tabla de caracterización de géneros resultante de la actividad anterior.
Destinatarios	Estudiantes.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	90 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: Seleccionar un ejemplar del género discursivo que posteriormente solicitará escribir a los estudiantes. Durante la sesión: i. Presentar la noción de géneros discursivos o clases de textos, y los aspectos que se usan para caracterizarlos: denominación del género, propósito, estructura y la función que cumple cada parte, temas y recursos (lingüísticos, gráficos, matemáticos, etc.). ii. El curso se organiza en grupos de no más de cinco estudiantes y el o la docente les solicita hacer una caracterización del género o tarea a partir del ejemplar que les entregó y de la siguiente tabla. Si es posible, proporcionar papelógrafos a los estudiantes para la confección de la tabla.

Continuación Actividad: Promoviendo una escritura…

<table>
<tr>
<td>Secuencia didáctica</td>
<td>
<table>
<tr><th>Género</th><th>Propósito</th><th>Estructura (partes)</th><th>Temas (tipos de contenidos)</th><th>Recursos (elementos formales y de escritura que caracterizan el ejemplar elegido)</th></tr>
<tr><td></td><td>...</td><td>...</td><td>...</td><td>...</td></tr>
</table>
iii. Los grupos exponen sus hallazgos frente al curso. Si los estudiantes trabajaron con papelógrafos, exponerlos. Si trabajaron en sus cuadernos, completar la tabla en la pizarra.
iv. Dirigir la creación común de la misma tabla, a modo de síntesis, y considerando las similitudes y diferencias entre los grupos.
v. Solicitar a los estudiantes que registren esta tabla común, por ejemplo, mediante fotografías que luego compartan con el grupo. Instar a los estudiantes a que utilicen esa tabla como guía en la realización a futuro de la tarea de escritura del curso.
</td>
</tr>
<tr>
<td>Recomendaciones</td>
<td>En caso de hacer uso de algún género académico de formación, ofrecer tres ejemplares (uno bien logrado, otro por lograr y otro no logrado), de modo que los estudiantes puedan visualizar mejor las diferencias.
En caso de no existir ejemplares previos del género solicitado, se puede recurrir a alguno que se le asemeje, focalizando la actividad en el levantamiento de expectativas por parte de los estudiantes. También es posible trabajar con las intuiciones y expectativas de los estudiantes respecto del género solicitado.</td>
</tr>
</table>

5. ¿Cómo guiar al estudiante en el desarrollo de su escritura?

5.1. *Etapas del proceso de escritura*

La escritura es un proceso que consta de varias etapas. En su desarrollo es posible identificar, por lo menos, una etapa de *activación de los conocimientos* del escritor con respecto al tópico o tópicos que tratará en su texto; una etapa de *planificación*, donde el escritor selecciona la información necesaria en función del tema que tratará el texto e identifica su intención o propósito comunicativo y el público al que está dirigido; una etapa de *textualización*, donde los contenidos y objetivos identificados se convierten en un producto textual provisional, sujeto a sucesivos cambios; y una etapa de *revisión*, donde los escritores toman distancia de su texto para mirarlo desde distintas perspectivas para corregirlo y enriquecerlo (Cassany, 1999). Estas etapas no siguen necesariamente un orden lineal. Así, por ejemplo, puede haber varios momentos de revisión, y las

revisiones pueden llevar a realizar cambios en la estructura del texto, o bien influir en el desarrollo de nuevas planificaciones.

El proceso de identificar y discutir con los estudiantes las características principales de la clase de texto que se les solicitará, tal como se destacó en la sección anterior, constituye un aspecto fundamental en el logro de una tarea de escritura significativa. Sin embargo, no basta con una adecuada caracterización del género solicitado. También es necesario orientar a las y los estudiantes en su proceso de escritura, de manera que puedan conocer las expectativas que se tienen sobre su trabajo. De hecho, como muestran los resultados de una investigación realizada dentro de la Universidad de Chile,[28] la ambigüedad de las instrucciones en tareas de escritura, así como la falta de criterios claros de evaluación, son una de las principales dificultades que estudiantes y graduados identifican en sus prácticas de lectura y escritura en su paso por la universidad. Algunos de estos aspectos se visibilizan en los siguientes testimonios, extraídos de grupos focales:

> Lamentablemente, en ese tipo de carrera, donde uno esperaría que hubiese como tal vez más recursos disponibles en términos pedagógicos como de 'hay que escribir de tal y tal manera…', 'una respuesta tiene que tener tal estructura…un ensayo tal...', o sea, básicas; también como cuestiones de formato, texto justificado, Arial 12, no sé, por ese estilo, nunca están disponibles; no han estado en los tres años que yo llevo en la carrera (estudiante de Filosofía, 2017).

Por otra parte, se indica también que, en muchas ocasiones, las orientaciones para el desarrollo de una tarea de escritura cambian de acuerdo con el profesor y la asignatura:

> Siempre nos dan una pauta, pero siempre son distintas; lo que no pasa, en todo caso, es en el área como de la investigación, donde ahí sí hay una forma estructurada de hacerlo y hay un consenso; pero, en todo lo demás, no hay un consenso de cuál es el producto que se espera, así que cambia de acuerdo al profesor (estudiante de Sociología, 2017).

Dada la complejidad del proceso escritural, resulta esencial que las y los profesores consideren en su evaluación formativa las distintas etapas

[28] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

que lo componen, proporcionando orientaciones concretas a las y los estudiantes para guiar este proceso complejo. Una forma concreta en que esto puede implementarse es a través de ejercicios grupales, como los planteados en la sección anterior y, de manera complementaria, mediante la entrega de guías escritas a los estudiantes, tales como instructivos y pautas de cotejo, o solicitando planificaciones para retroalimentar.

5.2. *Instructivos de escritura*

Como se ha visto, distintos géneros pueden recibir una misma denominación, pese a formar parte de distintas comunidades disciplinares y, por lo tanto, evidenciar distintas formas de construir conocimiento. Así, etiquetas como *ensayo, informe* o *monografía* pueden corresponder a diferentes clase de textos, no solo en relación con el área disciplinar en que operen, sino también en relación con los criterios de la o el docente que los solicita. Por esta razón, es necesario que la tarea de escritura vaya acompañada de instrucciones que describan de manera clara y explícita las características del texto que se está solicitando a los estudiantes o de un instructivo que describa de manera ejemplar y contextualizada tanto el producto de escritura esperado como el proceso necesario para lograrlo.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de instructivos de escritura de distintas carreras y áreas de la Universidad de Chile, con el propósito de atender a sus debilidades y fortalezas en sus respectivas formulaciones, y principalmente en términos de qué pistas o descripciones se ofrecen sobre los géneros solicitados.

Ejemplo 1. Bitácora del curso

1. ¿Qué es una bitácora?

Una bitácora consiste en un registro escrito de experiencias ordenadas cronológicamente por lo general en primera persona, donde se describen los aspectos más relevantes de una actividad, sea esta de carácter teórico o práctico, así como la visión personal que se tiene acerca de lo experimentado.

Por lo tanto, en su redacción, la estructura textual de fondo es siempre la narrativa, ya que todo lo que se incluya en ella debe ser articulado a modo de una secuencia temporal. En cuanto al contenido, este no solo considera aspectos descriptivos, sino que también argumentativos, sobre todo a la hora de fundamentar las opiniones.

. . .

2. ¿Cómo narrar nuestras experiencias?

El estilo de la bitácora suele ser más bien informal y personal, pues de lo que se trata es de poder representar la realidad desde la perspectiva del propio observador. Según Dave Winer (2001) –pionero en el uso de las bitácoras virtuales o weblogs–, dado que es algo escrito

Continuación…

por una persona y no por una organización, no es algo normado y previsto, sino que hasta lo diverso, lo extraño y estrafalario puede aparecer en ella. Lo anterior no implica que la bitácora necesariamente carezca de rigor, claridad o verosimilitud, pues de lo que se trata finalmente es de cautivar y convencer al lector a la hora de comunicar una experiencia.

2.1. Estructura

A continuación, se ejemplifican algunos aspectos textuales más representativos en un registro de bitácora.
Ejemplo 1
Miércoles, X de marzo de 2XXX
(1) *Caminando hacia la sala de clases hoy, me he puesto a pensar si es este en realidad mi lugar, quiero decir, si esa carrera es para mí, tengo muchas dudas respecto a la carrera y más aún respecto a la universidad . . .*
Comentarios
(1) En toda narración existe una presentación de una situación inicial, lo que opera como obertura cada vez que queremos contar una historia. Es el equivalente al "Había una vez…" de los cuentos infantiles, por lo que se sugiere comenzar por aquí cada vez que queramos redactar una entrada de nuestra bitácora.
Ejemplo 2 . . .

2.2. Esquema

Finalmente, en términos de secuencia y contenido, se espera que el registro de una experiencia cuente con la siguiente estructura:



3. Partes de la bitácora del curso

3.1. *Introducción*
La primera parte corresponde a la presentación personal, que corresponde a una descripción breve en donde se aborden aquellos aspectos o experiencias relevantes de tu vida y que logren reflejar mejor quién eres. Asimismo, la idea es también considerar qué rasgos de mi personalidad podrían facilitar y/o dificultar a futuro el desempeño de la profesión.
Ejemplo 1
Viajar a Santiago todos los días es una travesía para mí, ya que la vida allá es muy distinta, es mucho más rápida y estresante, además el largo viaje que tengo que realizar día a día…
Comentario: a través de esta experiencia, es posible inferir que el carácter de quien lo escribe no está acostumbrado al ritmo de vida acelerado de la ciudad.
Ejemplo 2 . . .

Continuación...

3.2. *La Universidad de Chile en mi vida*

En esta parte se señalan las principales razones que te motivaron para entrar a la Universidad de Chile y a la carrera de Nutrición, qué es lo que conocías de la institución, tu visión del ejercicio profesional del Nutricionista en Chile, y qué es lo que esperas lograr durante tu paso por la universidad, así como tu futuro como egresado.
Ejemplo 1 . . .
Comentario . . .

3.3. *Análisis reflexivo de la experiencia*

En esta parte se describe la actividad de Alimentación y estilo de vida en la comunidad universitaria, además de identificar las dificultades, fortalezas y aprendizajes de la experiencia y de las visitas, mencionando si existió o no integración con otros cursos del semestre o de la enseñanza media (también se agregan anexos que evidencien la participación en el grupo). Luego, se describe también la experiencia que significó el preparar el póster para el día del Nutricionista a partir de los resultados de las entrevistas anteriores (revisar los detalles en la pauta de evaluación).
Ejemplo 1 . . .
Comentario . . .

Asignatura de la carrera de Nutrición y Dietética, Universidad de Chile

Análisis del ejemplo 1. En este ejemplo es posible identificar los siguientes aspectos en relación con la caracterización del género solicitado:

Elementos de caracterización de los géneros	Género: Bitácora de curso
Propósito comunicativo: objetivo general del texto. *¿Qué quiere comunicar?*	Presentar las experiencias y reflexiones teóricas y prácticas de los estudiantes en su paso por el curso.
Estructura: *¿De qué partes consta el texto?*	• Introducción • La Universidad de Chile en mi vida • Análisis reflexivo de la experiencia Dentro de cada sección, el registro de una experiencia sigue la estructura: Inicio (Tiempo, Presentación de situación inicial, etc.), Desarrollo de las acciones (Peripecias, Anécdotas, etc.) y Desenlace (Resolución de situación ideal, Reflexión global, etc.).
Temas: *¿De qué trata el texto?*	Experiencias y reflexiones del estudiante sobre temáticas del curso.
Recursos discursivos, gramaticales y léxicos	Estilo informal y personal, uso de primera persona. Texto de carácter narrativo (relato cronológico), incorporando descripciones y argumentos.

Como consecuencia, este es un ejemplo de un instructivo detallado de escritura, en el que se enuncia el objetivo o propósito comunicativo del género bitácora de curso, se describe su estructura y se entregan precisiones temáticas (de contenido) y discursivas (de tipo de lenguaje utilizado), con una adecuada ejemplificación en cada caso.

EJEMPLO 2. ¿CÓMO CONTESTAR UN CONTROL DE LECTURA?

¿CÓMO CONTESTAR UN CONTROL DE LECTURA?

El *control de lectura* es un tipo de informe bibliográfico que se escribe *presencialmente* y, generalmente, en un plazo de una *hora y media*. Es un texto de carácter académico que tiene como objetivo demostrar la comprensión de lectura de las obras literarias fundamentales de cada curso. Se espera que dicha comprensión esté mediada por la lectura de textos críticos y teóricos y por los contenidos expuestos en clases, sin que ello impida que el estudiante exprese su opinión sobre determinados puntos de la discusión. Todo lo anterior pretende ubicar a la creación artística, en este caso literaria, en su correspondiente contexto histórico, ideológico y cultural, para así, de ser posible, explicar las *particularidades de la obra*: su originalidad y la importancia de ella en la historia de la literatura.

ESTRUCTURA

El carácter presencial del texto condiciona que su extensión sea breve y esquemática, a pesar de carecer de una estructura reglamentada como los artículos, *papers* o reseñas. Sin embargo, para facilitar la escritura y hacer más clara la lectura, es recomendable que el texto siga una *estructura general* y se organice en *párrafos* bien delimitados. Es recomendable que cada párrafo lleve una idea y cada uno de ellos esté encabezado por un *conector* (en primer lugar, luego, sin embargo, por otro lado, finalmente, etc.)

En general, podría considerar la siguiente estructura, siguiendo un orden deductivo, es decir, de lo más general a lo más particular:

1. *Introducción*: la respuesta suele comenzar con el *contexto histórico más general* (siglo y periodo cultural en que fue producida la obra, país de origen del autor, etc.). La redacción de esta parte no debe dar cosas por sabidas, sino que debe dar sucintamente un panorama de la época, poniendo énfasis en aspectos que sean imprescindibles para explicar particularidades de la obra (aspectos religiosos, culturales, políticos, artísticos, biográficos, etc.). Se recomienda establecer una relación directa con la pregunta para sostener la coherencia del texto y, además, anticipar brevemente los puntos que se desarrollarán posteriormente.
2. *Desarrollo*: a veces las preguntas pueden remitirse a la descripción de un periodo, pero una vez dado el contexto es mejor desarrollar *ejemplos* que provengan ya sea de la *crítica* o *la historiografía*, como de *obras literarias o afines* (discursos de literatos, prólogos, cartas, etc.).
3. *Conclusiones*: Es recomendable que el contexto y los ejemplos, que pueden ser contradictorios entre sí (así como las visiones de distintos críticos y estudiosos,) sean *compendiados y resumidos* en un breve párrafo o sentencia final a modo de conclusión que dé cohesión a lo expuesto anteriormente y que, nuevamente, mantenga su vínculo con la pregunta o problema del enunciado.

Continuación...

¿Qué debo tener en cuenta para escribir este género?

- El texto debe tener un carácter expositivo e informativo. Además de estar jerarquizado y ordenado en párrafos, estos deben estar escritos con frases no demasiado largas, vale decir, evitar el uso de la subordinación y las enumeraciones, ya que estas tienden a desordenar el texto, desdibujando aquello que se quiere visibilizar.
- El tono debe ser impersonal y descriptivo: no se recomienda usar ni la primera persona ni el plural de modestia ("nosotros").
- Se debe tener cuidado de no incurrir en anacronismos o vulgarismos, vale decir, evitar términos que no correspondan al objeto de estudio en su contexto histórico (calificar de surrealista un pasaje de *La Ilíada*, por ejemplo), o palabras que escapen del registro formal de un texto académico.
- Las ideas, conceptos y acontecimientos –salvo explícito requerimiento de las preguntas o de la pauta del trabajo– deben ser expuestos mediante la narración y descripción sucinta de ellos y nunca mediante gráficos, dibujos, esquemas o íconos.
- El tiempo verbal debe ser presente para lo conceptual y pasado para el contexto (generalmente imperfecto) y para la alusión a la historia de la teoría y recepción, cuando, por ejemplo, cierta idea se considera derogada ("el humanismo consideraba oscuro el medioevo", "se estilaba reducir todo a la cuestión del realismo"). El condicional permite la alusión a ideas ajenas, que el estudiante puede cuestionar, ya sea por oposición al texto o porque la discusión teórica ha avanzado ("para Ortega la ciencia-ficción sería incapaz de constituir novela", "la novela llevaría infartada la epopeya", etc).
- El texto debe parafrasear dichas ideas evidenciando cuándo corresponden a referencias bibliográficas de autores estudiados.

Consejos prácticos

- Lee atentamente las preguntas o problemas de los enunciados y atiende a ellos constantemente para sostener la coherencia de las respuestas. Resalta palabras importantes y organiza desde allí los principales párrafos a desarrollar y la amplitud del tema a abordar.
- Es recomendable dibujar un rápido esquema (en la misma hoja o en una aparte) con los principales puntos a desarrollar en las respuestas. De esta manera, y atendiendo permanentemente a dicho diseño, se evitará pasar por alto los contenidos fundamentales que serán evaluados posteriormente. Aunque es un ejercicio fundamental, no le dediques más de cinco minutos.
- Aunque no sepas por anticipado las preguntas del control, es recomendable resumir el contexto histórico que habrás de describir y algunos de los conceptos imprescindibles que serán evaluados.
- Es posible que en algunos periodos estudiados haya conceptos difíciles de aprender o memorizar: haz listas, escríbelos manualmente y vuelve a leerlos en tus propios apuntes para retenerlos. Elabora una definición operativa de estos conceptos, es decir, un resumen de una descripción más elaborada. Puedes memorizar la primera y en tu prueba desarrollar la segunda.
- Repasa antes de la prueba la estructura episódica básica de las obras y algunos nombres importantes.
- Si en una prueba anterior no obtuviste un resultado satisfactorio, léela y, si es posible, contrasta los comentarios escritos del profesor con los que él dio a tus compañeros, así tendrás una visión más clara de lo que exige un control de lectura.

Continuación…

- Evita en esta instancia las experimentaciones de estilo y privilegia una exposición clara y ordenada de los contenidos de tu esquema.
- Fracciona el tiempo que tienes en total por la cantidad de ítems o preguntas de tu prueba: es fundamental no destinar demasiado tiempo a descripciones o a una respuesta por sobre otra.

EJEMPLO DE UNA BUENA RESPUESTA

"*La Divina Comedia* es quizás la obra más relevante del autor prerrenacentista Dante Alighieri. Constituida de tres partes, *Infierno, Purgatorio* y *Paraíso*, esta obra exhibe una importancia crucial para la literatura universal por múltiples razones, entre las cuales se cuentan su belleza y complejidad. De dichas partes, la primera parece constituir el mayor desafío por la enorme multiplicidad de figuras y símbolos que la articulan y que, por esta razón, permiten inagotables lecturas.	En este párrafo se presenta una *introducción general* con el propósito de dar cuenta del tema que se tratará a continuación.
El *Infierno* reúne los tres niveles mediante los cuales puede entenderse parte de la cosmología y teología medieval tardías. Por un lado, presenta una topografía *física*: se trata de *un enorme socavón con forma piramidal invertida, constituida por nueve círculos o niveles* en el cual se representa la corrupción de la materialidad a través de tormentas eternas o ríos de fuego, entre otras devastaciones. En este sentido, en el *Infierno* se castigan eternamente los excesos relacionados con los placeres carnales y los pecados mundanos (lujuria, gula, ira, pereza, etc.). Por otra parte, allí se representa una topografía *mística*: *guardianes, verdugos y temibles bestias castigan la herejía y la traición*, esto es, el rechazo a Dios como único creador y juez. Finalmente, el *Infierno* se define también por una topografía espiritual en la medida en que se trata de la antítesis del *Paraíso*, ya que se define como el reino del mal en el que Dios, no obstante, se hace presente bajo la imagen de la Justicia y el Castigo de los hombres pecaminosos y cegados por su orgullo, es decir, por su falta de arrepentimiento.	Puede advertirse cómo en el *desarrollo* la argumentación y descripción se sostiene sobre elementos textuales que exhiben una lectura atente de la obra.
Es relevante destacar, de acuerdo con lo anterior, los diferentes castigos que allí se imparten: en *contrapasso* y el *poena damni*. El primero se refiere a la correspondencia entre los pecados y la pena que le sobreviene: es el reflejo de la voluntad humana en vida enfrentada a sus consecuencias. El segundo, "la pena de daño", consiste en la privación del pecador de la luz divina, es decir, se trata de la incapacidad de aspirar a la *charitas* ('caridad' o 'gracia'), valor cristiano central: el amor a quien no lo merece.	Tras la descripción general del *Infierno* el texto se detiene en el aspecto específico que corresponde a la pregunta del control.
A modo de síntesis, *La Divina Comedia,* en general, puede comprenderse como una alegoría que sintetiza la razón y la fe, lo amoroso y lo espiritual, la moral y la política. En ella se insiste permanentemente en la naturaleza humana en función de una didáctica mística. Así, de la vasta complejidad de su trama es posible distinguir, al menos, cuatro niveles: el literal, el alegórico (o simbólico), el moral y el anagógico; todos ellos articulados por la figura del *Homo viator* ('hombre viajero'), quien se embarca en la vía de la ascesis con el último propósito de conocer a Dios mediante la experiencia".	Finalmente, se concluye con una lectura general que resume algunos de los aspectos tratados antes sólo tangencialmente.
Programa de tutorías LEA, Depto. de Pregrado, Universidad de Chile.	

Análisis del ejemplo 2. En el ejemplo se puede identificar la siguiente caracterización del género:

Elementos de caracterización de los géneros	Género: Control de lectura
Propósito comunicativo: objetivo general del texto. ¿Qué quiere comunicar?	Demostrar la comprensión de lectura de las obras literarias fundamentales de cada curso, mediada por la lectura de textos críticos y teóricos y por los contenidos expuestos en clases, presentando la opinión del estudiante. Situar la creación literaria en su correspondiente contexto histórico, ideológico y cultural. Explicar las particularidades, originalidad e importancia de la obra.
Estructura: ¿De qué partes consta el texto?	Introducción: Contexto y relevancia de la obra comentada. Desarrollo: Descripción y caracterización de la obra en distintos niveles. Conclusiones: Síntesis e interpretación global de la obra.
Temas: ¿De qué trata el texto?	Contenido de la obra literaria, contexto histórico, cultural e ideológico de la obra.
Recursos discursivos, gramaticales y léxicos	Texto de carácter expositivo e informativo. Lenguaje impersonal (e.g., "no se recomienda usar ni la primera persona ni el plural de modestia ('nosotros')"). Uso de registro académico y técnico adecuado al contexto histórico del que se habla.

Este ejemplo presenta un instructivo para elaborar un control de lectura entendido como un género con ciertas características específicas. En él se entrega información sobre su propósito comunicativo, estructura, temas y recursos discursivos, desde una perspectiva no normativa, y sirviéndose de la comparación con otros géneros ("a pesar de carecer de una estructura reglamentada como los artículos, *papers* o reseñas").

Por otra parte, se brindan también orientaciones con respecto al proceso de planificación de la escritura ("Resalta palabras importantes y organiza desde allí los principales párrafos a desarrollar y la amplitud del tema a abordar"; "dibujar un rápido esquema (en la misma hoja o en una aparte) con los principales puntos a desarrollar en las respuestas"). Finalmente, la caracterización planteada del género se modela con un ejemplar real que ofrece indicaciones sobre cada parte del género.

Con base en estos ejemplos, es posible extraer las siguientes recomendaciones para diseñar un instructivo de escritura:

- *Utilizar etiquetas descriptivas y sencillas para los géneros*: recordar que una misma etiqueta puede referir a distintos géneros y que, por lo

tanto, su sola mención no es una orientación suficiente para el estudiante.

- *Presentar las características principales del género solicitado*: identificar propósito comunicativo, estructura, temas/contenidos, recursos discursivos, gramaticales y léxicos. Ejemplificar siempre cada uno de estos aspectos.
- *Entregar orientaciones didácticas sobre el proceso de escritura*: ofrecer formas de planificar la escritura, procesos de revisión, etc.
- *Ejemplificar*: presentar un ejemplar o fragmentos de un texto bien logrado.

A continuación, se presenta un ejemplo de instructivo[29] que puede ser utilizado por las y los docentes como modelo. En esta tarea se busca que las y los estudiantes conozcan y manejen el proceso completo de desarrollo de un producto alimentario saludable, desde la identificación de un grupo al que apunta el producto, pasando por el proceso de elaboración y los análisis (nutricional y sensorial) realizados, hasta su comercialización. Para evaluar este conocimiento se solicita a los estudiantes que realicen el proceso con un producto saludable de diseño y elaboración propios, y que lo reporten en detalle en un "Informe de desarrollo de alimentos saludables", donde deben entregar además una evaluación crítica de las ventajas y desventajas del producto y de las dificultades y potencialidades del trabajo realizado.

El siguiente instructivo es entregado a los estudiantes para que puedan desarrollar su tarea de escritura:

INSTRUCTIVO	NOTAS AL INSTRUCTIVO
A partir de esta guía podrás conocer cuáles son las características de un informe de desarrollo de alimentos saludables en el contexto del curso Bromatología. Además, encontrarás algunos tips y estrategias para su escritura.	Introducción: propósito del instructivo.
¿Cuál es el propósito del informe de alimentos saludables? Exponer, mediante un informe escrito, el detalle de todo el proceso de desarrollo de un producto alimentario saludable, estableciendo un análisis crítico de las dificultades y desafíos del proceso, así como una conclusión respecto al cumplimiento de los objetivos planteados.	Propósito del género. Corresponde a "propósito comunicativo" en tabla de caracterización.

[29] El ejemplo utiliza extractos de un instructivo de escritura diseñado en el marco de las tutorías LEA (Departamento de Pregrado, Universidad de Chile) para un curso de la carrera de Nutrición y Dietética.

Continuación…

INSTRUCTIVO	NOTAS AL INSTRUCTIVO
¿Quiénes serán los lectores de tu informe y qué esperan de él? El informe debe ser leído por la profesora (o profesor), quien espera que el estudiante integre los contenidos de la línea de alimentos de asignaturas anteriores. Además se espera que el escrito esté correctamente estructurado, que se utilice un lenguaje formal, que se describa de manera técnica y secuencial cada una de las etapas de desarrollo del producto (propuesta, ingredientes, métodos de análisis, diseño de rótulo, etc.), y que se realice un análisis crítico y conclusión de todo el proceso.	Audiencia/lectores del texto y sus expectativas. Orientaciones sobre el tipo de texto (e.g., explicativo, narrativo, argumentativo, etc.) y sobre el lenguaje utilizado (e.g., formal, técnico, etc.) Corresponde a "uso de recursos discursivos, gramaticales y léxicos" en tabla de caracterización de géneros.
Antes de escribir… – Revisa tus materiales de las asignaturas de Alimentos, Técnicas Culinarias y Tecnología de los Alimentos, así como los fundamentos teóricos vistos en otras asignaturas relacionadas. – Haz un punteo de lo que pondrás en cada parte del informe, siguiendo la estructura que se presenta a continuación.	Recomendaciones para el estudiante en la etapa previa a la escritura del género solicitado.
La estructura del informe de desarrollo de alimentos saludables **Introducción** → **Metodología** → **Desarrollo** → **Análisis y Discusión** → **Conclusión** Introducción: Su propósito es presentar y convencer al lector acerca de la relevancia y pertinencia del producto desarrollado. Para ello, se presenta una breve caracterización del grupo blanco asignado, la justificación del producto propuesto, una descripción general y su grado de innovación, etc. Se debe respaldar con datos epidemiológicos, de mercado, antecedentes biopsicosociales, etc. Se finaliza con la presentación de los objetivos del informe (general y específicos).	Estructura del género y descripción de cada una de las partes en términos de *propósitos, contenidos* y otras indicaciones que se consideren pertinentes (tales como variaciones al interior de las secciones, en tipo de lenguaje, fines retóricos, etc.)

Continuación…

<table>
<tr><th>INSTRUCTIVO</th><th>NOTAS AL INSTRUCTIVO</th></tr>
<tr><td>
<table>
<tr><td>Presentación del tema</td><td>El mercado actual de alimentos ofrece una amplia variedad de productos alimentarios enfocados a diferentes grupos blanco (2). Sin embargo, y a pesar de los reconocidos efectos de ciertos fitoquímicos sobre la etapa del climaterio (3-7), no existen productos específicos enfocados a cubrir las necesidades de esta etapa por lo que se propone el desarrollo de un muffin con fitoestrógenos para mujeres en etapa de climaterio…</td></tr>
<tr><td>Antecedentes de la propuesta</td><td>La etapa del climaterio comprende una fase de cambios fisiológicos en la mujer… (1). Se ha demostrado que los fitoestrógenos, compuestos no esteroideos de origen vegetal, son excelentes candidatos para apoyar la terapia hormonal… (2). De acuerdo con estos antecedentes, presentamos el desarrollo de un muffin dulce de harina de garbanzos, que contiene… mg de fitoestrógenos por porción, etc.</td></tr>
<tr><td>Planteamiento de objetivos</td><td>En este contexto, el presente informe tiene por objetivo dar a conocer el desarrollo de un producto alimentario acorde con las necesidades biológicas, fisiológicas y psicosociales de las mujeres en etapa de climaterio.</td></tr>
</table>

METODOLOGÍA:
Su propósito es describir de manera ordenada y secuencial todas las etapas de elaboración del producto: selección de materias primas, preparación (técnicas culinarias y procesos tecnológicos aplicados), métodos de análisis nutricional y sensorial, y comercialización (rótulo y envase) del producto final. Se deben detallar los métodos utilizados de tal manera que el lector pudiese replicarlos y obtener el mismo resultado. Además, estos métodos deben enfocarse a cumplir con un producto de calidad de acuerdo con las necesidades del grupo blanco planteadas previamente.

DESARROLLO:
Su propósito es dar a conocer de manera más profunda y detallada los fundamentos nutricionales, fisiológicos y biopsicosociales que respaldan técnicamente la propuesta del alimento desarrollado, así como presentar los resultados obtenidos de las etapas mencionadas previamente en la metodología, acompañados de imágenes, tablas y/o gráficos sobre el producto final, el rótulo, envase, información nutricional, descriptores nutricionales,
</td><td>Si es posible, añadir ejemplos de cada parte de la estructura.
Corresponde a la “estructura” y “temas” en la tabla de caracterización de géneros.</td></tr>
</table>

Continuación...

Instructivo	notas al instructivo
resultados de la evaluación sensorial, etc. Con base en esos datos se debe dejar claro el posicionamiento del producto en el mercado y sus beneficios para el grupo objetivo. Análisis y discusión: El objetivo de esta sección es que el estudiante analice y discuta las fortalezas y debilidades de la actividad y presente su opinión de manera clara y bien fundamentada sobre el tema. Este análisis contempla las dificultades u oportunidades que tuvo durante el desarrollo del producto para cumplir con los objetivos planteados en un comienzo. Conclusiones: Su propósito es establecer una conclusión global y fuerte que deje al lector con una idea absolutamente clara respecto de la efectividad del desarrollo del producto alimentario. Para esto se debe dejar en evidencia el cumplimiento de los objetivos planteados, así como del logro de los aprendizajes esperados. Referencias: Su propósito es presentar todos los documentos, técnicos y teóricos, que se citaron en el trabajo. Debe utilizarse una norma de citación reconocida.	
Para recordar: – Luego de escribir el documento, léelo en voz alta para verificar que está bien redactado, que será comprensible para el lector y que no contiene faltas de ortografía. Este paso sirve para asegurarte de que lo que quisiste decir en el texto realmente es lo que se entiende al leerlo. – Verifica que el orden y estructura del informe son adecuados y completos. – Es fundamental utilizar una norma de citación reconocida para hacer referencia a las publicaciones de otros autores. ¡Recuerda que, si no citas, cometes plagio! – No abuses del lenguaje afectivo o que supone juicios de valor taxativos: “es insólito que...”/ “parece extremadamente necesario"/ "es evidente que...”	Recomendaciones para el estudiante en la etapa posterior a la escritura: procesos de revisión de contenido y ajuste a las normas.

A partir de los ejemplos revisados anteriormente, se presenta una actividad para que las y los docentes puedan desarrollar sus propios instructivos en el contexto de sus asignaturas.

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad: Diseñando mi instructivo de escritura</th></tr>
<tr><td>Objetivo(s) de aprendizaje</td><td>Desarrollar un instructivo que acompañe el proceso de escritura de los estudiantes.</td></tr>
<tr><td>Descripción</td><td>La profesora o el profesor desarrolla un instructivo de escritura que pueda adaptar a su asignatura y contexto disciplinar.</td></tr>
<tr><td>Destinatarios</td><td>Profesoras y profesores.</td></tr>
<tr><td>Áreas</td><td>Todas las áreas.</td></tr>
<tr><td>Duración</td><td>120 minutos.</td></tr>
<tr><td>Secuencia didáctica</td><td>Una vez diseñada la tarea de escritura y definido el género a asignar a los estudiantes, se sugiere elaborar el instructivo considerando la incorporación de las siguientes secciones:
<table>
<tr><th>Secciones</th><th>Descripción</th></tr>
<tr><td>Identificación</td><td>Nombre del género solicitado e identificación de la asignatura.</td></tr>
<tr><td>Introducción</td><td>Propósito general del instructivo, considerando sus distintas secciones.</td></tr>
<tr><td>Propósito</td><td>Propósito social y comunicativo del género solicitado. En lo posible, se sugiere caracterizar una situación real de comunicación en función de una tarea auténtica de escritura (revisar sección 3). También se pueden incorporar los objetivos de aprendizaje de la tarea solicitada.</td></tr>
<tr><td>Audiencia</td><td>Destinatarios/as reales o imaginarios del género escrito en función de la situación comunicativa anteriormente descrita.</td></tr>
<tr><td>Dimensiones discursivas y aspectos formales del escrito</td><td>Características textuales, uso del lenguaje, indicaciones formales, normas de cita, etc.</td></tr>
<tr><td>Estructura</td><td>Identificar cada una de las secciones del escrito, indicando su propósito principal. Aquí se recomienda incorporar ejemplos bien logrados para cada una de las partes de la estructura.</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>Recomendaciones</td><td>El instructivo no debe ser demasiado extenso, ni tampoco pretender aglutinar en un solo documento el resto de los recursos de apoyo, como las pautas o rúbricas.
Para caracterizar la estructura se pueden incorporar imágenes o esquemas que refuercen visualmente la articulación de cada una de las partes.
Es recomendable destinar un tiempo durante la clase para explicar el instructivo, o bien se puede videograbar y posteriormente compartir dicha explicación.</td></tr>
</table>

6. ¿CÓMO EVALUAR UNA TAREA DE ESCRITURA?

6.1. *Enfoques de la evaluación de la escritura*

Como se ha indicado en la segunda sección de este capítulo, la evaluación tiene por propósito recoger información relevante sobre los saberes, prácticas y actitudes de las y los estudiantes a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Por lo tanto, esta cumple diversas funciones, como, por ejemplo, una *función formativa*, pues se espera que el estudiante aprenda con ella; una *función reguladora*, ya que a través de ella es posible analizar y problematizar tanto las prácticas de enseñanza como de aprendizaje; una *función pedagógica*, pues ayuda a reconocer los avances y nudos críticos del aprendizaje; y, finalmente, una *función comunicadora*, pues promueve la retroalimentación y el diálogo en torno a las metas de aprendizaje, contribuyendo así a la generación de un clima de aula apropiado para tales propósitos (Hamodi et al., 2015).

Los modos de evaluar también ponen en evidencia las racionalidades docentes acerca de cómo se debiera enseñar y orientar las prácticas que conforman el proceso formativo; en otras palabras, la evaluación influye en el aprendizaje y en el comportamiento estratégico de los estudiantes (Santos Guerra, 1999). Por ejemplo, las pruebas escritas con preguntas abiertas promueven el uso de estrategias de naturaleza cognitiva, mientras que aquellos dispositivos que proponen casos prácticos suelen incentivar procesos de mayor demanda cognitiva (Sanz, 2010), es decir, promueven acciones en donde los individuos toman mayor conciencia acerca de las diversas maneras de abordar una situación problemática, incentivando el desarrollo del aprendizaje auténtico.

En el contexto de las tareas de escritura, los trabajos escritos individuales incentivan el uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, además de las de procesamiento de la información, mientras que los trabajos escritos grupales, junto con promover las estrategias ya referidas, contemplan la dimensión actitudinal (responsabilidad con los pares, trabajo en equipo, gestión del tiempo, etc.) y todas aquellas prácticas vinculadas a la acción profesional (Navaridas, 2002).

No es lo mismo evaluar que calificar. Como se ha dicho, evaluar es una acción que apunta fundamentalmente a recoger información a lo largo de todo el proceso formativo, por lo que solo el hecho de observar las conductas y prácticas de los estudiantes durante alguna exposición o actividad es también una forma de evaluación, en la medida en que esto contribuya a reforzar o modificar los aprendizajes. La calificación, en cambio, corresponde a la formulación de un juicio de valor en forma

numérica o conceptual, realizada esporádicamente durante el proceso formativo. Por lo tanto, la calificación permite ponderar el trabajo del estudiante y establecer comparaciones entre los distintos momentos de su trayectoria, y también su evolución en relación con sus pares.

Como se dijo en la sección 2 de este capítulo, los enfoques psicométricos de la evaluación educativa influyeron en la mirada de la evaluación comprendida esencialmente como *medición*, lo cual se tradujo en la sobrevaloración de los tests y las pruebas estandarizadas de escritura durante gran parte del siglo XX.

Por otro lado, dicha tendencia también ha coexistido con los denominados *enfoques de producto* en la evaluación de la escritura, centrados principalmente en las evidencias textuales, lo que se ha visto reflejado en la preponderancia de las dimensiones gramaticales de los textos (Cassany, 1990), por sobre otras dimensiones igualmente relevantes, como los procesos de escritura, las situaciones de comunicación o las trayectorias formativas y experienciales de los estudiantes.

Con la aparición de los enfoques constructivistas y socioculturales en la educación, el aprendizaje empezó a concebirse como un proceso activo y autónomo de los sujetos, por lo que la enseñanza debiese generar los andamiajes necesarios para que aquello ocurra. Por lo tanto, las prácticas evaluativas experimentaron un giro hacia la construcción de instrumentos formativos, colaborativos y centrados en la observación de los procesos de aprendizaje, promoviendo su aplicación permanente a lo largo de los distintos ciclos de enseñanza.

Esto implicó que las evaluaciones formativas y la retroalimentación continua sean hoy consideradas como herramientas fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes y en particular de la escritura en la universidad, en la medida en que estas se encuentren significativamente vinculadas con los contextos de uso de las comunidades académicas y profesionales.

Para promover estas conexiones a lo largo de todo el ciclo formativo, es necesario que las prácticas de enseñanza motiven un aprendizaje más auténtico, cuestión que también impacta en las formas de evaluar. Esta necesidad ha impulsado la aparición del movimiento de "evaluación auténtica o de la actuación", que promueve que los estudiantes tengan la oportunidad de aplicar lo aprendido de la misma manera como lo harían en situaciones reales donde estos saberes son requeridos. Por lo tanto, para el desarrollo de evaluaciones auténticas, no basta con solo hablar o declarar un conocimiento, sino que lo importante es realizar una demostración activa con él (Wiggins & Torrance, en Biggs, 2005).

No obstante, y como se ha dicho anteriormente, si se quiere comprender el sentido de estas actuaciones en la evaluación no siempre resulta suficiente quedarse solo con las evidencias textuales. En este sentido, la siguiente lectura aborda nuevas posibilidades para la evaluación de la escritura, y sobre todo cuando en este proceso son también considerados los contextos y trayectorias de vida de los escritores en formación.

LECTURA: RESISTIR REGÍMENES DE EVALUACIÓN EN EL ESTUDIO DEL ESCRIBIR: HACIA UN IMAGINARIO ENRIQUECIDO

ENFOQUES ETNOGRÁFICOS PARA IMPULSAR LOS LÍMITES DEL IMAGINARIO

Los enfoques etnográficos del estudio del lenguaje –y de la escritura– parten de la base de que el 'contexto' no es un recipiente donde se vuelca el lenguaje, pero es parte de lo que es, hace y significa el lenguaje (Blommaert, 2006). La implicación metodológica de esto es que se necesita del estudio empírico para seguir y explorar instancias específicas del uso del lenguaje. Es necesario recoger múltiples tipos de datos durante un tiempo para poder desarrollar una representación enriquecida del uso situado del lenguaje (Lillis, 2008). Es fundamental para un enfoque etnográfico un compromiso tanto con las dimensiones émicas –perspectiva interna, participante y usuario– como con las éticas –perspectiva externa, investigador, analista–. Las perspectivas émicas son importantes no solo en sí mismas –como facilitadoras del aprendizaje de las perspectivas de los participantes–, sino que son esenciales para la comprensión del fenómeno mismo que se está explorando. La relación entre lo émico y lo ético se ha discutido ampliamente. Un punto clave de la discusión es que no deben entenderse como una dicotomía, sino como un diálogo (Kell, 2010), y que este diálogo facilita un entendimiento y una representación holísticos de un fenómeno.
Considero que el proceso de trabajar con distintos tipos de datos y desde una amplia gama de perspectivas, ir y venir analíticamente entre entendimientos, experiencias y lenguajes de descripción internos y externos –émicos y éticos– facilita una apertura del imaginario de la investigación del escribir. Esta multiplicidad de perspectivas, tipos de datos y lenguajes de descripción anima a cuestionar los marcos rígidos de referencia, al tiempo que los investigadores y analistas empujan hacia un entendimiento de lo que escribir es y hace y significa en instancias específicas de uso y de asunción, y no de lo que debería ser.

Ilustrando el peligro de un posible 'desliz' hacia regímenes de evaluación: tres ejemplos

En esta sección utilizo unos ejemplos de tres proyectos de investigación en los que he participado para ilustrar el peligro de deslizarse o resbalarse hacia una orientación normativa de los regímenes de evaluación . . .. En cada caso proporciono un extracto de un texto y un resumen de la respuesta o 'asunción' de ese texto en el ámbito institucional. Entonces, reflexiono críticamente sobre cómo la orientación normativa dominante de la escritura es utilizada en nuestra asunción como investigadores y analistas y puede oscurecer nuestra comprensión del fenómeno que estamos explorando.

Ejemplo 1: la escritura de un ensayo académico por parte de un estudiante.
Consideremos este breve extracto escrito por un estudiante y la respuesta del tutor:

Continuación...

Extracto: "Los medios de comunicación reflejan lo que la sociedad piensa en conjunto, o simplemente reflejan la jerarquía de ideas. Las mujeres son retratadas en los medios como cabezas huecas".
Fragmento del comentario del tutor: "En términos de un ensayo académico, no se vería muy bien" (Lillis, 2001).

La orientación de la escritura que se hace patente en la asunción del tutor es claramente normativa. Hay un enfoque textual, el tutor trabaja con suposiciones acerca de lo que la escritura académica del estudiante debe o no parecer y cómo debe sonar, y refleja suposiciones de un discurso sobre lo apropiado en textos académicos. En este caso, ciertas expresiones como 'cabezas huecas' son inaceptables. Este tipo de comentarios en las evaluaciones no es sorprendente y, además de un cierto distanciamiento de la tutora al señalar que 'no se vería bien', es la clase de comentario que se espera de nosotros y otros como evaluadores dentro de un régimen particular. En este régimen, tenemos una responsabilidad ética de hacer visibles aspectos de las convenciones dominantes (Lillis, 2001).

Sin embargo, lo que me preocupa aquí es la orientación de la asunción potencial de mí misma como investigadora y analista cuando trato de entender la escritura como fenómeno. Existe el peligro de que me deslice hacia el régimen evaluativo de la institución y que me centre solo en lo que parece ser 'incorrecto' o 'inadecuado', basándome en un conjunto de nociones ampliamente utilizadas en los estudios de la escritura y que incluyen:

1. Orientaciones binarias hacia el habla y la escritura. Se interpreta el escribir en oposición al hablar, y categoriza como inapropiados ciertos usos retóricos, como la frase 'cabezas huecas'.
2. Orientaciones binarias hacia el 'estándar' y el 'vernáculo'. Se trabaja dentro de un marco de referencia que sitúa las categorías 'estándar' y 'vernáculo' como discretas, que pueden utilizarse para legitimar afirmaciones sobre el uso del lenguaje escrito.
3. Orientaciones normativas hacia los géneros. Suponen que el ensayo es un fenómeno homogéneo y, por lo tanto, que ciertas prácticas discursivas y retóricas son –o no– aceptables.
4. Orientaciones binarias y normativas de las trayectorias de participación. Se conciben tanto la escritura como su respuesta desde la relación experto-novicia. En ese sentido, la estudiante escribe como lo hace debido a su posición como principiante en la academia, suponiendo que, si ella fuera una 'experta', no escribiría así.

Aunque cada una de estas nociones ha sido problematizada teóricamente, continúan impregnando implícitamente gran parte de nuestras conceptualizaciones de lo que es y debería ser la escritura académica. Si nos quedamos en este marco, no llegaremos a entender el fenómeno que estamos tratando de entender. En este caso, si extiendo mi mirada incluso un poco, a través de una orientación etnográfica que implica mirar la escritura desde la perspectiva de la estudiante, desarrollaré una comprensión diferente sobre por qué ella escribe de esa manera. A continuación presento un fragmento de una entrevista que buscaba explorar la razón por la que Reba escribe de esta manera:

T: ¿Puedes pensar en otra palabra o palabras en lugar de "cabezas huecas"?
R: Mmm, en una manera despectiva. Pero no me gusta usar estas palabras porque suena como si fuera copiado de algún lugar, no suena como mi trabajo.

Continuación...

Al involucrar al escritor en la exploración de lo que está sucediendo aquí, el investigador y analista se aleja de suposiciones *a priori* acerca de cómo los textos escritos deben ser, y se acerca a una comprensión de por qué el escritor escribe como escribe. El riesgo intelectual de no moverse hacia este lente diferente es que no reconozcamos –y que malinterpretemos y malentendamos– lo que está pasando. Su texto escrito no refleja ni evidencia la falta de un discurso 'apropiado' por parte de la estudiante-escritora, sino que una estudiante-escritora está tomando decisiones acerca de las expresiones que son auténticas para ella en un momento específico. El riesgo ético de tal error de reconocimiento es que no logremos hacer visible cómo las prácticas de evaluación de la escritura académica moldean las oportunidades de participación. Reba abandonó la educación superior un año después y, aunque no se puede conectar esta decisión únicamente a este suceso, no se debería subestimar la importancia de tales momentos evaluativos específicos para las trayectorias de participación.

Lillis, 2017, pp. 72-74

Preguntas sobre la lectura

a. Según la autora, ¿cuáles son los riesgos de una orientación exclusivamente normativa en los procesos de evaluación de la escritura?
b. Pensando en las formas de evaluar la escritura en el contexto académico, ¿qué valor tiene incorporar la perspectiva de las y los estudiantes en los procesos de evaluación?
c. ¿Por qué el uso de las "categorías binarias" en la enseñanza de las prácticas de escritura podría distorsionar la comprensión global del fenómeno?

Preguntas para reflexionar

a. En mis prácticas de enseñanza, y más allá de las hipótesis o creencias de base, ¿he tenido oportunidad de indagar con mis propios estudiantes "por qué escriben como escriben"?
b. ¿Mis evaluaciones reconocen las ideas y perspectivas individuales de los estudiantes, y las formas de comunicar que usan en sus contextos?
c. ¿De qué manera las reflexiones planteadas en la lectura podrían contribuir al desarrollo de una evaluación más integral y significativa de la escritura?

6.2. *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación*

No existe unanimidad con respecto a las diferencias entre medios, técnicas e instrumentos de evaluación en el contexto educativo. Sin embargo, es posible establecer algunas distinciones elementales que servirán para orientar el desarrollo de dispositivos de evaluación de la escritura pertinentes en función de las metas de aprendizaje de las y los estudiantes.

Los *medios* son todas las evidencias de aprendizaje, es decir, los textos, apuntes o registros audiovisuales generados por las y los estudiantes. Las *técnicas de evaluación* corresponderán, en cambio, a todas las estrategias definidas previamente por los docentes para recoger las evidencias de aprendizaje. Finalmente, los *instrumentos de evaluación* son

las herramientas que tanto los docentes como los estudiantes pueden utilizar para representar de manera organizada la información obtenida en función de una determinada técnica de evaluación (Hamodi *et al.,* 2015).

Tabla 6. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación de las tareas de escritura.

Medios	• Exámenes escritos • Dossiers • Cuestionarios • Bitácoras • Estudios de casos • Ensayos • Foros virtuales • Monografías • Informes • Portafolios • Pósteres • Proyectos • Trabajos escritos	
Técnicas	Heteroevaluación (no incluye la participación de estudiantes)	• Revisión de trabajos (individuales y grupales) • Observación de actividades en clases
	Coevaluación (incluye la participación de estudiantes)	• Autoevaluaciones • Evaluaciones entre pares (mediante el análisis documental o la observación) • Evaluaciones compartidas o colaborativas (entrevistas individuales o grupales entre el y los estudiantes).
Instrumentos	• Rúbricas • Escalas de valoración • Ficha de observación • Pautas de cotejo • Fichas de seguimiento individual o grupal • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre pares	

Fuente: Adaptación propia a partir de Hamodi et al., 2015.

La elección de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación responde a la naturaleza de los diversos enfoques evaluativos, así como las racionalidades en torno al currículum que subyacen bajo estos enfoques. Por ejemplo, desde un modelo experimental de evaluación o *evaluación objetiva,* se considera que la realidad es independiente de los sujetos y

que, por lo tanto, es posible extraer saberes generalizables y replicables a partir de las evidencias encontradas (Grundy, 1991). Sin embargo, los dispositivos que se centran principalmente en los productos o resultados de la enseñanza, y con un estricto control de las variables intervinientes, pueden conducir a una burocratización de la práctica evaluativa (Gimeno & Pérez, 2008).

En conclusión, las prácticas evaluativas nunca son transparentes, pues dan cuenta de las distintas miradas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y ejercen una decisiva influencia en los resultados que se desea obtener. Por lo tanto, si la intención es promover evaluaciones que permitan el desarrollo de los aprendizajes, es necesario avanzar hacia dispositivos que reconozcan los saberes previos, las distintas etapas del proceso de escritura y la valoración de la diversidad estudiantil.

6.3. *Diseño de rúbricas y pautas de cotejo*

La evaluación entendida como una herramienta para mejorar la escritura de las y los estudiantes debe ser capaz de acompañar cada una de las etapas del proceso de escribir. Esto incluye la adecuada delimitación de los tópicos, argumentos o hipótesis iniciales, la búsqueda y selección de la información, la planificación de cada una de las secciones que tendrá el escrito, la escritura, la reescritura y la edición final.

El acompañamiento en cada uno de estos momentos no solo influirá en el desarrollo de la escritura académica de las y los estudiantes, sino que también constituirá una valiosa oportunidad para andamiar las formas en cómo los saberes se construyen y comunican en las distintas disciplinas. Entre los instrumentos más utilizados para este propósito se encuentran las rúbricas, las pautas o listas de cotejo y las escalas de valoración.

La rúbrica constituye una herramienta cualitativa que permite ponderar la presencia de las dimensiones observadas, pero también el grado en que cada una de estas es alcanzada, transparentando así las expectativas docentes con base en las dimensiones consideradas. Entre ellas, es posible identificar de dos tipos: la rúbrica holística o comprehensiva, y la rúbrica analítica (Perelman, 2018). A continuación, se ofrece un ejemplo de rúbrica holística para evaluar la tarea de elaboración de un tríptico presentada antes.

Tabla 7. Ejemplo de rúbrica holística o comprehensiva para tríptico.

NIVEL DE DESEMPEÑO	DESCRIPTORES
Logro destacado	El tríptico utiliza de forma creativa recursos multimodales para presentar de forma coherente conocimientos científicos acerca de la gestación, el parto y la lactancia a un público no especializado.
Logrado	El tríptico utiliza recursos multimodales para presentar de forma coherente conocimientos científicos acerca de la gestación, el parto y la lactancia, si bien aparecen algunos errores técnicos poco importantes, con un lenguaje para un público no especializado, pese a que el ajuste al destinatario no es completamente adecuado.
Por lograr	El tríptico utiliza recursos multimodales para presentar conocimientos científicos acerca de la gestación, el parto y la lactancia, si bien aparecen errores técnicos importantes, con un lenguaje que no resulta del todo claro para un público no especializado.
No logrado	El tríptico no aprovecha la potencialidad de los recursos multimodales, incluye conocimientos con errores técnicos graves acerca de la gestación, el parto y la lactancia, y no ajusta el lenguaje para un público no especializado.
Comentarios:	

Fuente: elaboración propia.

Como su nombre lo indica, las rubricas holísticas permiten ofrecer un juicio general que mide el éxito relativo para completar un texto esperado como totalidad. En general, se utilizan 4 o 6 niveles de desempeño. Las rúbricas holísticas son especialmente valiosas en educación superior porque permiten dar cuenta de la forma articulada en que operan las diferentes dimensiones y aspectos de un texto complejo. Sin embargo, dado que no se especifican niveles de logro por cada aspecto textual, se le suele atribuir un valor informativo más limitado. No obstante, otorgar un margen de actuación más amplio por cada descriptor contribuye a que el estudiante resuelva la situación retórica de distintas maneras, favoreciendo una mayor conexión personal con la tarea e incentivando su compromiso y capacidad de agencia con la escritura (Eodice et al.*,* 2016). Además, su construcción es relativamente sencilla, en comparación con la complejidad técnica de una rúbrica analítica.

A continuación, se ofrece un ejemplo de rúbrica analítica.

Tabla 8. Ejemplo de rúbrica analítica.

Indicador	No logrado	Por lograr	Logrado	Logro destacado
Propósitos	El escrito no cumple con el propósito de la tarea.	El escrito cumple parcialmente con el propósito de la tarea.	El escrito cumple satisfactoriamente con el propósito de la tarea.	El escrito cumple de forma excepcional con el propósito de la tarea.
Situación comunicativa	El escrito presenta más de un giro no apropiado a la situación (palabras o expresiones), o bien presenta más de una imprecisión léxica.	El escrito presenta algún giro no apropiado a la situación (palabras o expresiones), o bien se observa una imprecisión léxica a lo largo del escrito.	El escrito utiliza un lenguaje apropiado a la situación comunicativa.	El escrito utiliza un lenguaje apropiado a la situación comunicativa y explota las posibilidades comunicativas del lenguaje técnico.
Organización de la información	El desarrollo informativo no se realiza de manera adecuada, pues se producen múltiples digresiones: las ideas presentadas no se conectan entre sí de modo coherente, produciéndose más de un salto informativo. Hay más de un párrafo no dividido pertinentemente, o bien el escrito carece de introducción o cierre.	El desarrollo informativo no se realiza de manera adecuada, pues se producen algunas digresiones: las ideas presentadas no se conectan entre sí de manera totalmente coherente, produciéndose algún salto informativo, no delimitando pertinentemente algún párrafo, o bien no se observa con claridad la parte introductoria o el cierre.	El desarrollo informativo progresa adecuadamente y sin digresiones, en párrafos pertinentemente delimitados, y siguiendo una lógica en la que se observa con claridad una parte introductoria, una exposición y un cierre.	El desarrollo informativo es creativo y productivo; progresa adecuadamente y sin digresiones, en párrafos pertinentemente delimitados, y siguiendo una lógica en la que se observa con claridad una parte introductoria, una exposición y un cierre.
Normativa	El escrito presenta errores ortográficos, problemas de puntuación y estructuras agramaticales que dificultan la comprensión.	El escrito presenta errores ortográficos, problemas de puntuación y estructuras agramaticales, pero no dificultan la comprensión.	El escrito en general no presenta errores ortográficos, problemas de puntuación y estructuras agramaticales.	El escrito no presenta errores ortográficos, problemas de puntuación ni estructuras agramaticales.
Comentarios:				

Fuente: Elaboración propia.

La rúbrica analítica permite describir con mayor detalle lo esperado en cada una de las dimensiones, y, al igual que la rúbrica holística o comprehensiva, suele contemplar cuatro niveles de desempeño. Para este tipo de rúbrica se pueden establecer ponderaciones diferenciadas por indicador, así como distintos niveles de logro para cada uno de ellos, favoreciendo una calificación más rápida y con mayores probabilidades de acuerdo. Se recomienda enfatizar aspectos de alto nivel de demanda cognitiva y retórica (cumplir con propósitos, adecuarse a la situación comunicativa, organizar adecuadamente las ideas), frente a aspectos más normativos o superficiales.

Vale la pena aclarar que en ocasiones es difícil –y hasta forzado– separar dimensiones y rasgos de los textos que operan de forma conjunta y otorgarles un puntaje diferenciado. Por otro lado, en la especificidad de indicadores y niveles se suelen traslapar los elementos esenciales de la habilidad que se está midiendo, y sobre todo cuando lo importante no es la exhibición de esa habilidad aplicada a una tarea específica (Popham, 1997). Por este motivo, la elaboración de una rúbrica analítica completa y técnicamente sólida puede resultar desafiante.

En contraste, la pauta de cotejo es un instrumento más simple que los anteriores, pero no por ello menos útil, pues tiene la gran ventaja de ser más fácil de leer y comprender que las rúbricas, sobre todo para que los estudiantes puedan cotejar sus avances (Navarro et al., 2021). Por ello, es importante que los indicadores no sean complejos, es decir, que remitan a elementos que consideren una sola dimensión. Si bien estas pautas suelen presentar categorías binarias de ausencia o presencia del indicador, también pueden presentar categorías de otro tipo (graduales, de frecuencia, numéricas, etc.). Igualmente, las pautas de cotejo permiten generar otros recursos de diferente tipo, como pautas de observación, de autoevaluación o de evaluación entre pares. En la Tabla 9, se ofrece un ejemplo de pauta de cotejo.

Tabla 9. Ejemplo de pauta de cotejo.

Indicadores	Sí	No
Propósito y situación comunicativa		
¿El texto cumple con el propósito de la tarea?		
¿Utiliza un lenguaje adecuado a la situación comunicativa?		
¿Los términos son precisos y adecuados para representar cada uno de los conceptos?		
Organización de la información		
¿El escrito sigue una progresión lógica?		
¿Se usan párrafos distintos para ideas diferentes?		
¿Presenta una introducción?		
¿Se observa una conclusión o cierre?		

Indicadores	Sí	No
Normativa		
¿Las palabras tienen la ortografía correspondiente?		
¿Se usan correctamente el punto y la coma?		
¿Las oraciones son gramaticalmente correctas?		
Comentarios		

Como se ha dicho en la sección 2 de este capítulo, la evaluación entre pares es considerada como una de las técnicas más provechosas para el aprendizaje de la escritura, e incluso puede resultar más productivo para la formación de escritores entregar una retroalimentación antes que recibirla (Philippakos & MacArthur, 2016). Además, permite socializar las retroalimentaciones y ajustar las expectativas de los destinatarios de los textos que se escriben en la universidad, siempre y cuando sea un proceso guiado y mediado por las y los docentes (Coffin et al., 2003). Para el desarrollo de estas actividades, los instrumentos de evaluación entre pares constituyen un importante recurso para el aprendizaje de la escritura disciplinar, además de resultar altamente recomendables para la enseñanza de la escritura en aulas masivas y diversas, al incentivar la participación y colaboración entre estudiantes (Barkley et al., 2007; Brufee, 1999). A continuación, se presenta un ejemplo real de pauta de evaluación entre pares para el desarrollo de una de las etapas de escritura de un artículo de investigación bibliográfica.

Avance de la Metodología			
Nombre del/la autor/a:			
Nombre del/la evaluador/a:			
Indicadores	Totalmente	Parcialmente (especificar en observaciones y comentarios)	No se observa
¿Se describe la muestra o corpus, indicando criterios de selección?			
¿Se mencionan criterios de inclusión y exclusión de la información?			
¿Se indica dónde, cuándo y cómo se hizo la recolección de los datos?			
¿Indica criterios de análisis o de sistematización de la información?			
¿Se especifican pasos o procedimientos?			
¿Se hace referencia a la literatura en la que están basados los métodos?			

Continuación Avance de la Metodología

¿Se mencionan o justifican eventuales sesgos o limitaciones del proceso de investigación?			
¿Se mencionan palabras o conceptos claves utilizados para la búsqueda y selección de información?			
¿Se indica número de ocurrencias de búsqueda?			
Comentarios u observaciones:			

Fuente: Asignatura de la carrera de Terapia Ocupacional, Universidad de Chile.

Finalmente, se sugiere realizar el siguiente ejercicio para que las y los docentes puedan elaborar sus propias pautas de cotejo en el contexto de sus asignaturas.

ACTIVIDAD: ¿CÓMO DISEÑAR UNA PAUTA DE COTEJO?	
Objetivo(s) de aprendizaje	Elaborar pautas de cotejo que expliciten expectativas de evaluación.
Descripción	La profesora o el profesor elabora una pauta de cotejo para que los estudiantes la utilicen durante el desarrollo de sus tareas de escritura.
Destinatarios	Profesoras y profesores.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	45 minutos.
Secuencia didáctica	Una vez diseñada la tarea de escritura y definido el género a asignar a los estudiantes, elaborar la pauta considerando los siguientes pasos: i. Descripción del propósito formativo: se sugiere introducir la presentación de la pauta con un breve texto que describa el propósito central de la tarea de escritura. e.g., “La siguiente pauta te permitirá mejorar la escritura del avance 2 del informe, considerando las dimensiones y elementos solicitados y descritos en el instructivo disponible en la plataforma virtual del curso”. ii. Definición de indicadores: teniendo en cuenta los elementos esenciales de la tarea contenidos en el instructivo de escritura, se definen los indicadores o dimensiones de la pauta, los cuales permiten transparentar las expectativas de escritura esenciales por parte del docente y facilitan la identificación de estos criterios por parte del estudiante. Por lo general, los indicadores se colocan en las columnas de la izquierda de la pauta:

Continuación Actividad: ¿Cómo diseñar...

<table>
<tr>
<td>Secuencia didáctica</td>
<td>
<table>
<tr><th>PAUTA DE COTEJO</th></tr>
<tr><td>Indicadores</td></tr>
<tr><td>¿El avance presenta una introducción fácilmente reconocible?</td></tr>
<tr><td>¿La introducción contextualiza la relevancia del problema?</td></tr>
</table>
iii. Definición de estándares de logro: permiten el rápido reconocimiento de la presencia de los indicadores en la tarea de escritura. Por lo general, se sitúan en la parte derecha de la tabla (estos pueden redactarse como afirmaciones o preguntas):
<table>
<tr><th colspan="3">PAUTA DE COTEJO</th></tr>
<tr><td>Indicadores</td><td>Sí</td><td>No</td></tr>
<tr><td>¿El avance presenta una introducción fácilmente reconocible?</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>¿La introducción contextualiza la relevancia del problema?</td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>Recomendaciones</td>
<td>Un texto con el desempeño esperado debería poder responder “sí” en todos los indicadores de la pauta de cotejo. Por este motivo, usar preguntas sobre aspectos positivamente evaluados (“¿La introducción contextualiza la relevancia del problema?”) y no sobre aspectos negativamente evaluados (“¿La introducción olvida contextualizar la relevancia del problema?”).
Los indicadores también se pueden agrupar en categorías. e.g., estructura del informe, aspectos formales, aspectos de contenido, etc.
Se recomienda dejar un espacio al final de la pauta para comentarios u observaciones.
Por lo general, las pautas se presentan en categorías binarias, pero también podría incorporarse una categoría parcial de logro.
Los indicadores siempre deben abordar dimensiones simples. e.g., “Los párrafos son coherentes entre sí y se encuentran adecuadamente delimitados”. En tal caso, es preferible presentarlos separadamente: “Los párrafos son coherentes entre sí”; “Los párrafos se encuentran adecuadamente delimitados.”
Las pautas no deben ser demasiado extensas ni complejas. En tal caso, y entendiendo que un escrito siempre presenta diversas dimensiones tanto de forma como de contenido, es preferible que estas se distribuyan en distintas pautas.
Es recomendable destinar un tiempo de la clase para realizar un ejercicio de evaluación entre pares utilizando este tipo de pautas (esto también podría realizarse durante el tiempo de trabajo autónomo del estudiante).</td>
</tr>
</table>

7. CONCLUSIÓN

Aprender a escribir no solo implica organizar adecuadamente las ideas y comunicarlas, sino que también significa aprender a vincularse con

lo que una comunidad piensa y hace. Por lo tanto, enseñar a escribir en la universidad es una oportunidad para promover la participación de las y los estudiantes en su inserción en las culturas académicas y profesionales, contribuyendo así al desarrollo de la equidad y la inclusión educativas:

> La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (UNESCO, 2008, p. 12).

En este capítulo se han presentado algunas propuestas para la enseñanza de la escritura en la universidad, a partir de la definición de las tareas y trabajos, el acompañamiento del proceso de escritura y, finalmente, su evaluación mediante distintas estrategias y recursos. Para esto, se ha puesto el énfasis tanto en el desarrollo de la práctica escritural como en el desarrollo de los saberes y formas de relacionarse en el contexto de las disciplinas.

Considerando los tópicos, lecturas y actividades propuestas, es posible extraer las siguientes conclusiones generales para el diseño y evaluación de las tareas de escritura:

- La enseñanza de la escritura potencia el desarrollo de los aprendizajes disciplinares: la escritura no está disociada de los saberes que esta comunica; por lo tanto, aprender a escribir es también una oportunidad de aprender a pensar y resolver problemas desde las disciplinas.
- La escritura debe saber vincularse con situaciones de la vida real: las tareas de escritura logran una mayor implicación de las y los estudiantes cuando responden a los desafíos y problemas propios de las disciplinas y cuando se vinculan con temas y problemáticas de su interés.
- Escribir es un proceso en desarrollo: la evaluación de la escritura no se circunscribe a la entrega de un producto final, por lo que retroalimentar y evaluar formativamente las distintas etapas de la composición escrita constituye un factor clave para mejorar las producciones académicas de los estudiantes.
- Los géneros de formación constituyen una poderosa herramienta para aprender escritura: elegir, adaptar o diseñar el género más adecuado para el contexto de la asignatura y el nivel formativo del estudiante, promoviendo su caracterización, discusión y socialización con el es-

tudiantado, contribuye al desarrollo de una escritura más pertinente y significativa.

- Escribir es un proceso integral: las instrucciones de escritura no pueden limitarse a una serie de indicaciones formales, gramaticales o estilísticas; además, estas deben poder describir y ejemplificar las dimensiones retóricas y comunicativas del género solicitado.
- La escritura permite conocer y reconocer las identidades de los estudiantes: evaluar una tarea de escritura es mucho más que evaluar y calificar un texto escrito; permite además identificar las trayectorias formativas y experienciales de los estudiantes, valorando sus subjetividades y posibilitando con ello una comprensión más global de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

8. GLOSARIO

Aprendizaje auténtico: forma de aprender centrada en los problemas y desafíos del mundo real.

Comunidad disciplinar: grupo social conformado por personas que comparten intereses, saberes y prácticas inherentes al desarrollo de una misma disciplina profesional o académica.

Escritura auténtica: escritura que promueve la vinculación con los intereses, necesidades, cultura y experiencias de vida de los estudiantes.

Escritura disciplinar: forma de escritura inherente a una determinada comunidad disciplinar, y que se expresa a través de diversos géneros discursivos.

Evaluación formativa: evaluación centrada en la retroalimentación y en el desarrollo del aprendizaje, la cual generalmente no conlleva una calificación.

Género discursivo: clase más o menos estable de texto, oral o escrito, que circula en determinadas esferas sociales, y que es reconocido por las comunidades que hacen uso de él.

Instructivo de escritura: descripción detallada, ejemplar y contextualizada tanto de un producto de escritura solicitado como de las etapas necesarias para poder desarrollarlo.

Pauta de cotejo: lista de verificación destinada a comprobar la presencia o ausencia de características o elementos presentes en la evaluación de un desempeño o tarea.

Rúbrica de escritura: pauta de evaluación que declara expectativas e indicadores de logro para el desarrollo de las tareas escritas. Las rú-

bricas pueden ser comprehensivas o generales (rúbricas holísticas), o segmentadas y específicas (rúbricas analíticas).

Situación retórica: dimensión no formal de la escritura que contempla la intención con la cual se escribe, los temas que se abordan y los eventuales destinatarios, configurando de este modo una situación comunicativa.

Referencias

Anguiano, M., & Velasco, V. (2012). La construcción y evidencias de validez de una rúbrica analítica para la evaluación de ensayos. *Revista de Evaluación Educativa, 1*(2), 1-21.

Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI Editores.

Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Morata.

Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Universidad Autónoma de Puebla.

Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje, 36*(4), 421-441. https://doi.org/10.1174/021037013808200320

Behizadeh, N. (2014). Adolescent perspectives on authentic writing instruction. *Journal of Language and Literacy Education, 10*(1), 27-44.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Brufee, K., (1999). *Consensus group: One kind of classroom collaboration, collaborative learning*, Cap. 2. The John Hopkins University Press.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 6*, 63-80.

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. (7 ed.). Anagrama.

Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T, & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing*. Routledge.

Cronin, J. C. (1993). Four misconceptions about authentic learning. *Educational Leadership, 50*(7), 78-80.

Deng, Y., Kelly, G. J., & Deng, S. (2019). The influences of integrating reading, peer evaluation, and discussion on undergraduate students' scientific writing. *International Journal of Science Education, 41*(10), 1408-1433. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1610811

Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos, 36*(143), 142-162.

Eodice, M., Geller, A., & Lerner, N. (2016). *The meaningful writing project. Learning, teaching, and writing in higher education*. Utah State University Press.

Gardner, T. (2008). *Designing writing assignments*. NCTE Press.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Grundy, S. (1991). *El currículum: producto o praxis*. Morata.

Gulikers, J., Bastiaens, Th., & Martens, R. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior, 21*(3), 509-521. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.028

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos, 147*(37), 146-161.

Iucu, R. B., & Marin, E. (2014). Authentic learning in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142,* 410-415. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.702

Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.

Lombardi, M. M. (2007). *Authentic learning for the 21st Century: An overview* (Boulder, CO: EDUCAUSE Learning Initiative). http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf.

Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.

Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento, 36*(71), 66-81. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Edebé, Innova Universitas.

Navaridas, N. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos Educativos, 5*, 141-156. https://doi.org/10.18172/con.509

Navarro, F. (Ed.) (2014). M*anual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentacao de Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada (D.E.L.T.A.), 35*(2), 1-32. https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201

Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Cortés Lagos, A. M. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Revista Calidad en la Educación, 52*, 170-204. https://doi.org/10.31619/caledu.n52.766

Navarro, F., & Montes, S. (en prensa). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein, 54* (cuarto trimestre, 2021).

Navarro, F., Orlando, J., Vega-Retter, C., & Roth, A. D. (2021). Science writing in higher education: Effects of teaching self-assessment of scientific poster construction on writing quality and academic achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education.* https://doi.org/10.1007/s10763-020-10137-y

Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, P., & Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica, 38*, 75-98.

Perelman, C. (2018). *Towards a new NAPLAN: Testing to the teaching*. NSW Teachers Federation.

Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata.

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ediciones Colihue.

Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2016). The effects of giving feedback on the persuasive writing of fourth- and fifth-grade students. *Reading Research Quarterly, 51*(4), 419–433. https://doi.org/10.1002/rrq.149

Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership, 55*(2), 72-75.

Rosales, C. (1990). E*valuar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea.

Rose, D., & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide. (2012).

Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press. (1991).

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2*(1), 370-392.

Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad, 9*(2), 97-113.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (documento de referencia). *Conferencia Internacional de Educación* (48ª Reunión). Recuperado el 10 de julio de 2020 de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review, 2*(2), 173-201.

Bibliografía sugerida

Boye, A. (2017). *How do I create meaningful and effective assignments? Teaching, Learning, and Professional Development Center at Texas Tech University.* https://www.depts.ttu.edu/tlpdc/Resources/Teaching_resources/TLPDC_teaching_resources/CreatingEffectiveAssignments.php

Broad, B. (2003). *What we really value: Beyond rubrics in teaching and assessing writing*. Utah State University Press.

Corcelles, M., & Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En G. Bañales, M. Castelló, & N. Vega (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Ediciones SM.

Hass, M., & Osborn, J. (2007). An emic view of student writing and the writing process. *Across the Disciplines, 4*. http://wac.colostate.edu/atd/articles/hass_osborn2007.cfm

Hawe, E. M., & Dixon, H. R. (2014). Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom. *Assessing Writing, 19*, 66–79. http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.004

Poe, M., Inoue, A. B., & Elliot, N. (2018). *Writing assessment, social justice, and the advancement of opportunity. Perspectives on writing*. The WAC Clearinghouse and University Press of Colorado.

Capítulo 3
¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica

Soledad Montes y Martín Álvarez

> Si asumimos que los textos y los géneros discursivos están cambiando y no son estáticos, no se trata tanto de imponer normas y reglas de textualidad uniformes, sino de permitir a los estudiantes que encuentren una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose partícipes de ella.
>
> (Zavala & Córdova, 2010, p. 145)

1. Introducción

1.1. *Historias en el aula*

Patricia es profesora de Historia de la Psicología. Varias de las evaluaciones de su curso son ensayos en los que las y los estudiantes deben analizar diferentes películas a la luz de las teorías psicológicas revisadas en la cátedra. Patricia espera que, en estos trabajos, los estudiantes ofrezcan una interpretación original de cada filme y que, a la vez, puedan demostrar que han leído y comprendido las diferentes teorías psicológicas vistas en clases. Para ello, les pide que desarrollen un punto de vista propio y que incorporen en sus ensayos referencias a los textos revisados.

Juan, uno de los estudiantes del curso de Patricia, se enfrentó entusiasmado al primero de estos ensayos. Le gustaba la idea de dar su opinión sobre una película, sobre todo porque, cuando estaba en el colegio, tenía un blog en el que escribía comentarios sobre cine. Creía que esta experiencia previa le ayudaría con la escritura de su ensayo. Sin embargo, cuando recibió la nota de su primera entrega, el resultado fue decepcionante: no había logrado aprobar.

Juan se preguntó qué es lo que podría haber hecho mal. Había aplicado todo lo que le había resultado en su blog: había realizado una interpretación novedosa y había construido un texto, desde su perspectiva, atractivo y original. Además, había cumplido con la demanda de referirse a las teorías vistas en clase. Su profesora, sin embargo, le indicó que faltaban referencias e incorporó en su texto comentarios del tipo "y esto, ¿quién lo dice?", "¿cuál es el concepto para esto?", "esto es una definición, ¿de dónde la sacas?" o "¡¡usar normas APA!!".

Pues bien, en el segundo ensayo del curso Juan elaboró su escrito con un poco más de ansiedad y un poco menos de seguridad. Decidió apegarse a las lecturas e incorporó largos párrafos con citas textuales. La nota fue mejor, pero aún insatisfactoria. Esta vez, la profesora añadió comentarios del tipo "¿y cuál es tu propia interpretación?". Juan estaba ya un poco confundido y se preguntaba qué se esperaba realmente de su ensayo.

Continuación...

Preguntas para reflexionar
a. ¿Cómo podría haber transparentado Patricia las expectativas de escritura que tenía de las entregas solicitadas?
b. ¿Cómo pueden las y los docentes ayudar a los estudiantes a encontrar un equilibrio entre su opinión y el diálogo con otras fuentes cuando escriben académicamente?
c. ¿Cuál es la importancia de conocer las creencias y prácticas que traen los estudiantes sobre la escritura e incorporación de otras voces?

La historia de Patricia y Juan da cuenta del desafío al que se enfrentan muchas y muchos estudiantes cuando deben escribir en la universidad integrando fuentes que provienen de la literatura previa. En el relato, Juan utiliza algunas herramientas que le han funcionado en otros contextos y busca demostrar una experticia previa de la que se enorgullece. Por eso, cuando recibe una baja calificación su frustración es enorme, como les ocurre a tantos estudiantes que tienen que negociar la manera en que antes participaban, opinaban y escribían con las nuevas convenciones de la academia. ¿Cómo estimular a otras y otros estudiantes como Juan para que dialoguen con voces de diferentes autores sin que sientan que no hay espacio para su propia voz? ¿Cómo valorar las prácticas de escritura de las que han participado en otros contextos? ¿Cómo explicitar a los estudiantes los mecanismos a través de los cuales es posible *dialogar* con el conocimiento previo a la vez que se realiza una contribución propia? ¿Cómo enseñar la importancia del uso crítico y pertinente de fuentes autorizadas en todas las disciplinas, incluso en las que algunos suponen –equivocadamente– que se escribe poco o nada?

Escribir en la universidad es, aunque no resulte siempre evidente, un trabajo colaborativo y dialógico. Así, en ensayos, informes o reseñas frecuentemente se integran las voces de otras autoras y autores, que han *hablado* antes y con los que se discute o se establecen acuerdos. Por un lado, para muchos citar estas voces en sus escritos sin perder el sello personal y sin caer en el *collage de citas* resulta en extremo desafiante. Por otro lado, muchos estudiantes consideran que aquellas *voces autorizadas* son ajenas a sus propios estilos o quisieran aprovechar como fuentes los saberes del barrio, los blogs o los cómics que no siempre son valorados en la academia. También es frecuente la natural resistencia de algunos estudiantes a que el foco del aprendizaje se coloque en autores y tradiciones teóricas y epistemológicas, y no tanto en los conceptos, entendidos muchas veces como universales, como es frecuente en las etapas educativas previas.

Debido a esta dificultad, es común escuchar la crítica de que las y los estudiantes son incapaces de utilizar las normas de citación. Sin embargo, el problema es bastante más complejo e interesante que solo seguir

estas normas: se trata de cómo los estudiantes pueden escribir desde su propia perspectiva, identidades y trayectorias previas a la vez que negocian con el conocimiento acumulado en su disciplina e, incluso, lo critican, tensionan o problematizan. En este capítulo, se proponen estrategias docentes para acompañar a tantas y tantos estudiantes que se ven tensionados por el desafío de la intertextualidad. Se recorren algunos conceptos clave y se sugieren prácticas de enseñanza y aprendizaje en las que se valoren las experiencias diversas de los estudiantes y en las que se promueva la escritura creativa, fluida y en diálogo crítico con los saberes disciplinares.

1.2. *Intertextualidad y formación en educación superior*

El conocimiento científico no es un producto cerrado que elabora un sujeto único. Más bien, se va construyendo a partir de los aportes de una variedad de investigadoras e investigadores nóveles y no tan nóveles en un diálogo y negociación permanentes. Es decir, en el contexto académico nadie habla solo para decir algo *completamente* nuevo. Por el contrario, los saberes se van construyendo colaborativamente en una larga conversación entre autoras y autores. Como plantea Charles Bazerman, todo texto escrito se inscribe en un gran "mar" de textos previos que lo rodea y, a la vez, todo texto se comprende desde ese mismo mar (Bazerman, 2004, p. 83).

A este diálogo permanente entre textos y voces se refirió Judith Butler en una visita realizada a la Universidad de Chile en 2019, en la que recibió el reconocimiento Doctor Honoris Causa. La filósofa estadounidense de la Universidad de California, Berkeley, agradeció el reconocimiento con un discurso en nombre de aquellos otros textos y personas que acompañaron su escritura:

Discurso de Judith Butler tras recibir el reconocimiento Doctor Honoris Causa

Me pregunto si debiera ver esto como un reconocimiento personal o como una prueba del tipo de trabajo que hago. Puede que no parezcan opciones diferentes, pero, si lo que están reconociendo es el trabajo que yo hago –espero que sea así–, es extremadamente importante que sepan que no trabajo sola. Por supuesto, como muchas académicas, paso una gran cantidad de horas a solas con escritos y libros, pero también paso largas horas conversando y colaborando con colegas que escriben en los campos de la filosofía, la ética, la teoría feminista, los estudios de género, la teoría feminista y crítica, la literatura y la crítica literaria. Esas conversaciones surgen en mi propio pensamiento y escritura, y hasta mi propia voz es a veces habitada por todas las personas que han transformado mi pensamiento durante una conversación. Los libros que he leído son parte de lo que

Continuación…

> escribo. Por ello es que es difícil definir esto, esta autoría, de forma separada de todos los textos, encuentros y colaboraciones transformadoras. Esta persona que soy o, más bien, esta autora que escribe no sería nada sin las relaciones en las que me he apoyado o que me han transformado. Así que, sí, se los agradezco. Soy yo quien les agradece, pero, incluso con ello, la pregunta sobre quién soy o qué escribo no está completamente resuelta. Al reconocerme por lo que he escrito o quizá por lo que he dicho, entonces, están agradeciendo al mismo tiempo a muchas personas, comunidades de colaboración, pero también a movimientos sociales.
>
> Butler, 2019, p. 1; traducción propia

Las referencias a otros textos escritos u orales que son aludidos explícita o implícitamente en la escritura es lo que se denomina *intertextualidad. Hablar con otros* o *escribir con otros* son manifestaciones de este fenómeno que, en la academia, implica estar familiarizados con los textos o discursos que construyen el conocimiento especializado en un área. Aun cuando escritoras como Butler se nutren de saberes que no están siempre en los libros, en la academia es común que se valoren —por sobre otras fuentes— aquellas que se reconocen como legítimas en un campo disciplinar específico. Es en parte por ello que el ejercicio de la intertextualidad es desafiante para quienes comienzan a adentrarse en la cultura de su disciplina, ese mar de textos, visiones, formas de pensar e investigar en las que no todo parece igualmente válido.

Quienes recién ingresan a la universidad tienen que aprender a participar en una nueva comunidad de práctica, con sus propias reglas y convenciones (Wenger, 1998). Si bien los estudiantes están habituados a respaldar sus argumentos o puntos de vista con fuentes diversas como videos de YouTube o lecturas literarias, no necesariamente conocen las convenciones para utilizar fuentes en una disciplina en particular. Esta práctica resulta todo un desafío para quienes no están familiarizados con el "mar de textos" que constituye el conocimiento disciplinar, que muchas veces perciben como ajeno. De hecho, para muchos estudiantes, las citas y referencias amenazan su identidad y los inseguriza n, porque bloquean su opinión y punto de vista. Muchos de ellos ven una dicotomía entre "decir lo que piensan" y "citar autores" (Zavala, 2011).

Escribir estableciendo redes intertextuales con otros textos de la disciplina supone una práctica específica del contexto académico, por lo que resulta un reto para quienes se enfrentan por primera vez a él. Por ejemplo, las investigadoras Virginia Zavala y Gavina Córdova (2010) señalan, a partir del análisis de dos casos de estudio con estudiantes universitarios de origen quechua, que muchas veces las convenciones académicas sobre la citación y la forma de construir el discurso académico entran en conflicto con las prácticas de literacidad propias de los jóvenes. Por su

parte, Lillis (2001) muestra cómo estudiantes tradicionalmente excluidas de la educación superior manifiestan cierta resistencia a utilizar citas, porque cuando integran aquellas palabras "ajenas" el texto les parece menos propio.

En el siguiente fragmento de Zavala (2011), se comenta el caso de Emilia, estudiante de origen quechua de la Universidad de Huamanga (Perú).

LECTURA: EL CASO DE EMILIA

Como Boughey (2000) señala, producir un texto académico es como cantar una canción con un coro detrás. La necesidad de tener esas otras voces para cantar en armonía o en oposición a ellas es una especie de regla sobre la forma en la que se construye el conocimiento académico. El académico no puede cantar solo porque las otras voces deben proveer una evidencia para lo que está cantando. Por lo tanto, un texto académico contiene muchas voces: "contiene las voces de las autoridades que el autor cita y también contiene la voz del autor que aparece en relación con estas otras voces, como un solo que está respaldado por un coro" (Boughey 2000: 283, traducción nuestra). La comprensión de esto constituye un proceso de largo plazo que involucra formas "académicas" de conocer y mirar el mundo, que a su vez pueden estar en conflicto con las formas de construir conocimiento de algunas personas. En el caso de Emilia, surge una tensión entre la evidencia que ella valora y la que valora la comunidad académica. Mientras que para la comunidad académica la autoridad viene de lo que dicen las fuentes bibliográficas, para Emilia –y para muchos otros estudiantes de la universidad– las fuentes más confiables para acceder al conocimiento están en lo que ellos acumulan desde su experiencia o en lo que "han visto": "El profesor se basaba en lo que era la ley y yo estaba de acuerdo a lo que yo había visto, entonces ahí siento que sale lo emocional y no me estoy basando en lo que el docente dice sobre leyes". Canagarajah (1997) encontró precisamente lo mismo en estudiantes afroamericanos en Estados Unidos, para quienes la mejor evidencia para la producción de conocimiento estaba en el rap, en las películas, en la televisión y en otras fuentes de la cultura popular. Mientras que en un texto académico el autor construye conocimiento sobre la base de fuentes bibliográficas y de esa manera articula su voz con las voces de otros autores cuyas fuentes cita en su texto, muchos estudiantes confunden esta convención y consideran que repetir lo que dice una fuente y decir lo que ellos piensan constituyen dos prácticas que se excluyen entre sí. Como lo expresa Emilia: "y si los docentes quieren que yo lo hago emocionalmente entonces voy a basarme en lo que yo pienso, pero si quieren que yo cite autores entonces tengo que hacer eso". En su caso, ella señala que los docentes instruyen a sus estudiantes que cualquier opinión que emitan tiene que estar fundamentada con lo que se establece en las leyes o en los libros: "nos dicen 'por favor no quiero chamullo' y a partir de eso sabemos que hay que hacerlo con citas y apoyando un argumento". Sin embargo, al no tener claro ni cómo se construye el conocimiento en la academia ni cómo se formula, Emilia deduce que citar a otros autores implica no poder decir lo que ella piensa: "No me lo dicen explícitamente. Me dicen: '¿Qué es lo que tú apoyas? ¿De Cicerón? ¿De Pitágoras? ¿Estás de acuerdo con eso?', 'No profesor porque tal cosa', 'no lo que tú piensas'. Entonces yo tengo que ubicarme". Ahora bien, al sentirse imposibilitada de expresar lo que piensa, Emilia desarrolla escritos autogenerados para emitir su opinión libremente en torno a lo que formulan estas fuentes:

Continuación…

> En mis textos también a veces me sale y digo: "yo no estoy de acuerdo con lo que piensa Cicerón sobre el derecho. Yo creo que debería de ser así", y yo creo que es así y lo escribo. Pero lo hago porque ya es parte de mí ese concepto, no lo veo tan lejano. Me ha impactado tanto y digo "cómo puede pensar eso, es tiempo de romanos, otra cultura, otro contexto, las cosas cambian". Así me pongo a discutir conmigo misma y empiezo a escribir eso dando a entender mi posición. Un ponente estaba hablando sobre la política. En un intervalo yo escribí lo que yo pensé. Mi compañera me decía "¿tanto hablan sobre política? Yo no entiendo lo que es política". En esto quise explicar que los estudiantes dicen que son políticos porque Aristóteles lo dice. Nosotros confundimos el rol del estudiante al decir que somos políticos simplemente porque Aristóteles lo dice.

De esta manera, luego de alguna clase o alguna charla sobre un tema, Emilia escribe en su diario para emitir su opinión sobre la temática trabajada. De esta manera siente que puede hacer suyos los conceptos ("ya es parte de mí ese concepto, no lo veo tan lejano") y emitir su voz sin perderse en las fuentes ("los estudiantes dicen que son políticos porque Aristóteles lo dice"). Emilia emite opiniones propias que cuestionan la definición de Cicerón sobre el derecho, la de Aristóteles sobre la política o las leyes en torno a los hijos extramatrimoniales, las huelgas o las violaciones sexuales a menores. Frente al imperativo de repetir lo que otros autores dicen, Emilia siempre se pregunta: "¿en qué momento hago yo mi percepción, lo que yo pienso, cómo es que yo entiendo esto?". Sus constantes interrogantes "te motivan a escribir y a reclamar, tal vez no a una persona, sino a escribir a un papel, donde dices esto es mi lucha o esto es lo que hacemos". Así, en lugar de reprimir su voz, la expresa en sus escritos: "Uno exaltándose no consigue nada, así que mejor que lo aguante el papel".

Zavala, 2011, pp. 58–59

Preguntas sobre la lectura

a. Según el texto, ¿por qué escribir académicamente es como cantar una canción con un coro de voces de fondo?
b. ¿Cuál es el conflicto entre modos de construir conocimiento que se plantea en el extracto? ¿Cómo se refleja este conflicto en el caso de Emilia?
c. ¿Qué tienen en común los ejemplos de Emilia y de los estudiantes afroamericanos estadounidenses mencionados en el extracto?

Preguntas para reflexionar

a. Emilia cree que citar a otros autores implica no expresar lo que ella piensa, ¿cómo se podría promover en un curso universitario una comprensión diferente de la escritura académica?
b. En el fragmento se muestra un conflicto con las formas tradicionales de construir conocimiento académico, ¿cuál es el valor de incluir formas de construcción de conocimiento alternativas en el aula universitaria? Incorporar formas no convencionales de escribir en el contexto académico, ¿puede favorecer la inclusión educativa? ¿Por qué?

Es un desafío, entonces, discutir con las y los estudiantes cómo se desarrolla la autoría a la vez que se incorporan referencias de la literatura.

Esto no resulta evidente ni sencillo para quienes ingresan a la cultura universitaria, y es grande el aporte que pueden hacer las y los docentes al abordar esta problemática. Entonces, ¿qué es lo que hace falta enseñar a los estudiantes para que puedan integrar fuentes de manera fluida y sin perder su sello autoral? ¿Cómo varía la manera en que los escritos se refieren a otros textos en cada disciplina? ¿Qué prácticas intertextuales de las que ya participan los estudiantes en otros contextos pueden ser rescatadas y valoradas en la enseñanza universitaria? Estas y otras preguntas relacionadas serán el foco del presente capítulo. Para esto, primero se discutirá la importancia de la lectura de fuentes, su selección y revisión crítica, como paso fundamental para dar sentido a la incorporación de citas en una tarea académica. Luego, se profundizará en la relación entre el uso y diálogo con fuentes y la construcción de la voz e identidad autoral, así como la relevancia de considerar las particularidades disciplinares en este quehacer. Por último, se aborda la complejidad de los asuntos relacionados con el plagio y el papel con que la inclusión de voces no tradicionales puede contribuir a la comprensión de los estudiantes sobre la construcción colectiva del conocimiento.

2. ¿Cómo promover la lectura crítica y autónoma de las fuentes académicas?

La intertextualidad es una parte fundamental de la forma en la que se construye conocimiento científico, motivo por el cual la lectura suele ser el punto de partida de la escritura en la universidad. En las clases universitarias, muchas veces el equipo docente es el que asigna los textos que deben ser incluidos en un trabajo escrito. Sin embargo, dar el espacio a las y los estudiantes para buscar sus propias fuentes enfatiza el papel que tienen como agentes de su propio aprendizaje y permite que establezcan una relación de mayor apropiación con los textos incluidos en sus escritos. De este modo, los estudiantes ganan en autonomía, se fomenta el compromiso y la motivación, y se habilita el ingreso al aula de problemas quizás no anticipados por el docente. Al mismo tiempo, abrir la participación en la selección de bibliografía, ya sea para lectura del curso como para la elaboración de trabajos, pone en marcha la posibilidad de enseñar, modelar, retroalimentar y evaluar una de las competencias centrales de un graduado universitario: la selección y uso crítico y pertinente de fuentes e información. Ahora bien, ¿cómo se puede apoyar a todas y todos los estudiantes en este proceso?

2.1. *Acompañar la elección de un tema de interés propio para la búsqueda de fuentes*

Para buscar fuentes se requiere de cierta claridad respecto de la temática que interesa investigar. En la escuela es común que las y los estudiantes investiguen sobre temas amplios como *la educación*. Sin embargo, las temáticas sobre las que se escribe en la universidad suelen ser más específicas y acotadas, como "educación psicoemocional en el jardín infantil" o "el impacto del estrés oxidativo en la diabetes mellitus". Dado que los estudiantes están familiarizándose con la cultura académica y con el campo de conocimientos disciplinares propios, es recomendable discutir en la cátedra qué nivel de especificidad temática se espera de sus trabajos escritos. ¿Qué tan profundo tienen que navegar los estudiantes en el mar de textos, conceptos o paradigmas que construyen su disciplina? ¿En qué momento del currículum se les pedirá sumergirse en las profundidades y cuándo pueden mirar desde la orilla o explorar la superficie? La pregunta por el grado de especificidad con que se aborda un tema no es obvia ni fácil de responder, y es el docente el que debe entregar orientaciones para ello.

¿Qué entendemos por un tema amplio y uno acotado o especializado? A continuación, se presenta un ejemplo para cada caso. Estos ejemplos pueden ser discutidos con los estudiantes en la clase.

Tabla 1. Temas generales y específicos de indagación científica.

TEMAS GENERALES	TEMAS ESPECÍFICOS
• Políticas públicas en Educación. • El uso de tecnologías en la educación. • Problemas en la eficiencia del transporte público.	• Las políticas educativas por modelo de *voucher* en el sistema educativo chileno de posdictadura. • El uso de tecnología robótica para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica. • El *bus bunching* en el Transantiago.

Posiblemente los temas amplios del ejemplo resultarían demasiado generales como para ser abordados con profundidad en el plazo de un semestre académico (o menos), mientras que los temas específicos y acotados son usuales en el contexto especializado y resultan más susceptibles de ser estudiados a fondo o a partir de una investigación más sistemática. Esto no quiere decir que los estudiantes nunca deban abordar temáticas desde una óptica más general. De hecho, abordar temas amplios puede ser perfectamente apropiado en muchos géneros que, con frecuencia, leen los estudiantes para informarse, aprender y discutir, como las revistas de divulgación, los blogs, los comentarios de Facebook, entre otros.

Asimismo, el abordaje de temáticas más amplias puede ser una buena alternativa para realizar exploraciones iniciales y más intuitivas de ciertos temas en una clase, utilizando para ello fuentes de información diversas que permitan incorporar las formas en que los estudiantes investigan y adquieren conocimientos de manera autónoma.

Si se quiere proponer a las y los estudiantes que realicen una investigación sistemática sobre un tema específico, una buena estrategia es animarlos a que delimiten o acoten los temas amplios de los que suelen partir los intereses de investigación considerando el objeto (fenómeno de estudio) y el campo (contexto o margen temporal en el que se quiere observar ese fenómeno). En las versiones acotadas del ejemplo de la Tabla 1, se utilizan objetos de estudio específicos –cuyos límites se definen, en parte, por el uso de términos técnicos o especializados– tales como "políticas educativas por modelo de *voucher*", "tecnología robótica" y "*bus bunching*". También se incluyen campos específicos en que se sitúa ese objeto ("en el sistema educativo chileno posdictadura", "en la educación básica" y "en el Transantiago"). Así, delimitar tanto el objeto como el campo puede ser un camino útil para definir con precisión un tema específico. El modelo presentado en la Tabla 2 puede servir para la delimitación de objeto y campo:

Tabla 2. Estructura para delimitar un tema de indagación científica.

Tema inicial	Ej. El lenguaje en los niños	
Tema delimitado por objeto y campo:	Acotar el objeto *¿Qué se busca estudiar?* *Ej. Adquisición del lenguaje*	Acotar el campo *¿Dónde, cuándo o en quiénes se busca estudiar?* *Ej. en niños con trastornos del espectro autista*

El grado de especificidad y tecnicidad de un tema se relaciona fuertemente con el tipo de fuentes de información a los que se accede para saber más sobre ese tema. Así, mientras más específico sea este, más probable es que al investigarlo se dé con fuentes especializadas. Por ejemplo, si se busca información sobre el efecto de la renovación de barricas en los compuestos fenólicos del vino, es probable que encuentre artículos científicos. Sin embargo, trabajar solo con temas de alto grado de especificidad y a partir de fuentes académicas no es la única alternativa. Dar el espacio a exploraciones de temáticas amplias y a partir de medios que les son familiares a los estudiantes es una oportunidad para que ellos utilicen los recursos que tienen en favor de su propio aprendizaje en un curso.

Actividad: Ciclos de discusión temática	
Objetivo(s) de aprendizaje	Construir colaborativamente una opinión informada a partir de fuentes académicas y no académicas.
Descripción	Actividad de discusión en grupos sobre una controversia o problemática relevante en el curso. Incorpora un primer ciclo de discusión a partir de una aproximación intuitiva y amplia frente al tema, informada por fuentes que les son familiares a los estudiantes, y un segundo ciclo de discusión centrado en una aproximación más acotada y que incorpora fuentes académicas. Cada ciclo se desarrolla en una sesión de clase diferente.
Destinatarios	Estudiantes de etapas iniciales del currículum de pregrado.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	90 minutos (distribuidos en dos clases).
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: Solicitar a las y los estudiantes que busquen información sobre una controversia o problemática relevante para el curso a través de diferentes fuentes de información: Facebook, blogs, diarios, revistas de divulgación, películas u otros. Dar alrededor de una semana para esta tarea. Ejemplos de controversia pueden ser: "la selección en colegios emblemáticos: medida efectiva o elitista", "el efecto de la vitamina C en la prevención del resfrío común: mito o realidad", "los beneficios o perjuicios de la fluoración del agua", entre otros. Durante la sesión: i. Invitar a los estudiantes a reunirse en grupos de tres a cinco integrantes y pedirles que discutan en torno a la controversia hasta llegar a una postura de consenso. Para ello, deben echar mano a los materiales revisados, pero también a su propia experiencia. ii. Invitar a los grupos a exponer su postura de consenso y justificación en un minuto. iii. Entregar un cierre recapitulando los puntos comunes de las discusiones y establecer relaciones entre las reflexiones de los estudiantes y los conceptos o hallazgos que se han visto en el curso. iv. Pedir a los estudiantes que, para la clase de la semana siguiente, indaguen en torno a la misma controversia, pero esta vez utilizando al menos una fuente académica. Es fundamental dar orientaciones respecto de cómo buscar en bases de datos académicas. Por ejemplo, se puede sugerir un buscador en particular, mostrar cómo se realiza una búsqueda simple en él e indicar algunas palabras clave para la búsqueda. v. En la clase siguiente, pedir a las y los estudiantes que se reúnan en los mismos grupos que en la sesión anterior y que discutan en torno a las siguientes preguntas: • ¿Qué perspectiva o información nueva en torno a la controversia obtuvieron a partir de las fuentes especializadas? ¿Qué hallazgos van en contra del sentido común? • ¿Qué conceptos técnicos utilizados en las fuentes expertas permiten comprender la problemática?

Continuación Actividad: Ciclos de discusión…

Secuencia didáctica	• ¿Qué coincidencias encontraron entre las fuentes especializadas y las que no lo son? ¿Qué desacuerdos encontraron? • ¿Ha cambiado la postura del grupo respecto de la sesión anterior? ¿Por qué? vi. Invitar a los grupos a compartir sus respuestas con la clase y cerrar enfatizando la relevancia de reflexionar a partir de diversas fuentes sobre los temas abordados en clases. Destacar la utilidad de las fuentes no académicas (despertar la curiosidad, reflexionar de manera inicial en torno a una problemática, entre otros) y de las fuentes académicas (profundizar en aristas más específicas, obtener fuentes de validación para el medio académico, entre otros). Después de la sesión: Invitar a las y los estudiantes a publicar en sus redes sociales una breve columna de opinión en la que discutan la primera fuente a partir de la bibliografía especializada.
Recomendaciones	*Sobre el tiempo*: si el curso es muy numeroso, en el paso ii (en el que los grupos exponen sus posturas de consenso), puede seleccionarse a algunos grupos voluntarios o al azar. Las discusiones ocurridas en los otros grupos pueden ser rescatadas por el o la docente en el paso iii de cierre. Además, para evitar que las discusiones por grupo se extiendan mucho en busca de un consenso que convenza a todos los miembros, se puede sugerir que consignen también una posición de minoría y expongan frente al curso ambas posiciones en forma breve.

Como se mencionó anteriormente, el grado de especificidad con el que se abordará un tema en la universidad puede variar desde lo más general a lo más específico o especializado, dependiendo del objetivo de aprendizaje que se persiga. Entregar grados de libertad para investigar temas desde ópticas más intuitivas y amplias permite despertar la curiosidad y la motivación, punto de partida de cualquier indagación científica. Además, es una oportunidad para aprovechar los conocimientos que traen las y los estudiantes respecto de cómo informarse e investigar. Por otra parte, avanzar hacia definir temas acotados y especializados de interés es un camino que debe ser acompañado por quienes han navegado por más tiempo las aguas profundas de la disciplina.

2.2. *Promover la búsqueda autónoma de fuentes académicas*

En las etapas iniciales de la carrera, las y los estudiantes están familiarizados con fuentes de información como los diarios, diversas páginas de internet, blogs, comentarios e hilos en redes sociales, entre otros. Ellos

conocen los medios en que circula esta clase de textos porque los buscan y encuentran de manera independiente. Sin embargo, cuando se trata de textos académicos, los estudiantes suelen trabajar con fotocopias o PDF de artículos o capítulos de libros entregados por los docentes sin tener claridad de dónde se alojan o circulan este tipo de textos. Lo anterior provoca que muchas veces desconozcan lo que es una revista científica o que no tengan claridad de que estas son compiladas e indexadas en bases de datos académicas, por ejemplo. Este conocimiento fomenta la lectura crítica y el uso informado de fuentes, ya que permite saber la calidad y prestigio del espacio de circulación original de la fuente. Como miembros de cada área disciplinar, los docentes universitarios tienen la posibilidad de compartir con los estudiantes lo que saben sobre cómo y dónde circula el conocimiento académico en su disciplina.

Las siguientes acciones pueden ser de utilidad para iniciar una conversación con las y los estudiantes sobre cómo y dónde buscar información académica:

- Identificar los medios a través de los cuales los estudiantes se informan o buscan información. Valorar el aporte de esas fuentes y explicitar cuál es su utilidad y en qué se diferencian de otro tipo de fuentes académicas o científicas.
- Realizar una búsqueda de información frente a la clase utilizando el proyector para mostrar *en vivo* cómo ingresar a un buscador y buscar fuentes en él.
- Compartir con los estudiantes algunas de las bases de datos o revistas relevantes de la disciplina.
- Invitar a uno o más estudiantes a mostrar *en vivo* frente a la clase cómo realizaron una búsqueda exitosa identificando para ello el buscador, las palabras de búsqueda y los filtros utilizados.
- Brindar ejemplos de bases de datos. Se puede incluir *buscadores académicos* como Google Scholar (https://scholar.google.cl/) o Google Books (https://books.google.es/); *bases de datos prestigiosas* como SCOPUS (https://www.scopus.com) o Scielo (www.scielo.cl/); y *buscadores de áreas disciplinares* específicas como el Social Science Research Network (https://www.ssrn.com/index.cfm) o PubMed (https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/). Aclarar que algunas de estas bases de datos pueden tener restricciones de acceso, según el tipo de red mediante la cual se ingrese.

Generalmente, en los trabajos universitarios se exige utilizar solo fuentes académicas, excluyendo, por ejemplo, textos extraídos de Wikipedia y de revistas de divulgación. Si este es el caso, es fundamental entregar herra-

mientas a las y los estudiantes respecto a cómo distinguir entre las fuentes científicas y las que no lo son. Navarro (2012) y Navarro y Revel Chion (2013) plantean algunos criterios generales que pueden ayudar a comenzar a establecer esta distinción: la presencia de autoría, la actualidad de la fuente, el reconocimiento en la disciplina y el soporte. En primer lugar, el conocimiento científico es generado por un autor (científicos o instituciones) que se responsabiliza por las afirmaciones y evidencias suministradas. En este sentido, no alcanza con que los contenidos de un texto sean pertinentes con el tema del trabajo si es que no hay un responsable que los respalde. En segundo lugar, en muchas disciplinas se prefieren las fuentes recientes, aspecto que no necesariamente es conocido por los estudiantes. En tercer lugar, en las áreas de conocimiento se legitiman ciertas fuentes por sobre otras y esta distinción es fundamental discutirla también con los estudiantes; por ejemplo, informes que provengan de organismos internacionales como UNESCO o se alojen en páginas de universidades (.edu) suelen ser más aceptables por la comunidad científica que una entrada de blog. En cuarto lugar, en las disciplinas suele valorarse que las fuentes cuenten con ciertos rasgos de autoría y registro intelectual, como el nombre de los autores, un título y una fecha de publicación. En quinto lugar, un indicador reconocible puede ser el formato: el PDF restringe las modificaciones dinámicas de otros formatos como las páginas web o los documentos de texto. Por último, los autores se refieren a la importancia de preferir fuentes primarias en lugar de fuentes secundarias (entendidas como una fuente dentro de otra fuente). Estos son criterios útiles para discutir con las y los estudiantes, puesto que les permiten tener mayores herramientas a la hora de elegir un texto para citar en sus escritos académicos.

Validez de fuentes en distintas disciplinas

¿Qué fuentes son válidas en cada disciplina? La validez no es algo fijo, sino que se encuentra determinada por la comunidad disciplinar en la que se esté inserto y, en última instancia, se relaciona con la cultura y las valoraciones de nuestras sociedades. Por ejemplo, en una investigación[30] con grupos focales realizados con estudiantes y graduados de diferentes disciplinas, se encontraron algunas diferencias: mientras que en Filosofía se utilizan textos de pensadores valorados por el campo y fuentes secundarias que comentan este tipo de textos, en carreras relacionadas con las Artes existe una amplia variedad de fuentes posibles, como artículos, manifiestos y entrevistas a artistas o críticos. En cuanto a la actualidad de las fuentes, los grupos focales también mostraron contrapuntos: mientras que en Medicina unos pocos años pueden marcar la diferencia

[30] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación Nº 11160856.

Continuación…

entre nuevas comprensiones del fenómeno, en Filosofía es posible citar y discutir fuentes antiguas, como las reflexiones de los clásicos griegos. Así, por ejemplo, en uno de los grupos focales, una graduada de Medicina planteaba la importancia de la actualidad de las fuentes debido a la dificultad que podía producir trabajar con manuales desactualizados:

> Uno pensaría que Medicina ya está establecido, pero la verdad es que la variación en diez años de estructuras anatómicas, de funcionamiento, es horrible, de verdad. Hay libros donde tú ves que dice que el pulmón tiene, no sé, tres partes, y hay otro que nació dos años antes que dice que tiene dos. Y es horrible porque tú ves al profesor que te grita "No, si tiene cuatro partes" y después ves el libro y dice dos y otro dice tres (Graduada de Medicina, 2017).

En contraste con lo anterior, un estudiante de Filosofía, al opinar sobre las características comunes de su disciplina, señala la amplitud de épocas de las que pueden provenir los textos que se usan en la disciplina:

> Entonces es difícil seguir como una línea de continuidad, como de ciertas características que sean comunes a un texto de Platón escrito 500 años antes de Cristo, a los *papers* que se escriben ahora como producción actual de conocimiento (Graduado de Filosofía, 2017).

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

a. ¿Qué tipo de fuentes se utilizan con mayor frecuencia en la propia disciplina? ¿Cuáles son las más valoradas?
b. ¿Hay algún límite en cuanto a la actualidad de las fuentes en el campo disciplinar propio? ¿Por qué motivo se opta por fuentes recientes, antiguas o ambas?
c. ¿Qué tipo de sitios o publicaciones se consideran confiables o se valoran?

Para aplicar en el aula

Se sugiere el siguiente ejercicio breve, que permite cotejar en la práctica las preguntas previas:

- Solicitar a los estudiantes que identifiquen el tipo de fuentes utilizadas en algún texto relevante en la disciplina (se puede seleccionar alguno de los textos de la bibliografía mínima del curso).
- Pedir a los estudiantes que discutan en torno a lo que encontraron: ¿por qué se cita esa clase de fuentes y no otras?

ACTIVIDAD: SELECCIONAR FUENTES PARA UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
Objetivo(s) de aprendizaje	Distinguir fuentes académicas de calidad y pertinencia para la investigación en contextos académicos.
Descripción	Actividad de discusión de pares sobre la pertinencia de ciertas fuentes académicas para un trabajo de investigación que se esté realizando en el marco de un curso. La discusión se basa en criterios específicos para la selección de fuentes, e incluye una etapa de trabajo en parejas y una plenaria.
Destinatarios	Estudiantes de etapas avanzadas del currículum de pregrado.
Áreas	Todas las áreas.

Continuación Actividad: Seleccionar fuentes para un trabajo…

<table>
<tr><td>Duración</td><td>60 minutos.</td></tr>
<tr><td>Secuencia didáctica</td><td>
<u>Antes de la sesión</u>:
Pedir a las y los estudiantes que ingresen a las bases de datos académicas de su universidad y que seleccionen fuentes de información para un trabajo de investigación que estén realizando en el curso. Solicitar a los estudiantes que lleven los textos seleccionados a la clase siguiente.

<u>Durante la sesión</u>:
i. Invitar a los estudiantes a aplicar de manera conjunta la siguiente lista de chequeo para definir si las fuentes seleccionadas son finalmente apropiadas para su investigación. Es fundamental que durante la actividad la profesora o el profesor pueda pasearse a través de la sala y atender a las dudas que podrían tener las parejas.
<table>
<tr><th>Criterio</th><th>Descripción</th><th></th></tr>
<tr><td>Búsqueda</td><td>El texto fue buscado a través de una base de datos académica (base de datos de la universidad, Scielo, Google Scholar u otra).</td><td></td></tr>
<tr><td>Fecha</td><td>El texto es reciente, o bien, es un texto clásico para la disciplina o la temática.</td><td></td></tr>
<tr><td>Autoría</td><td>El texto presenta datos que permiten citarlo para ser luego recuperado por nuestros lectores; como autoría, fecha y título.</td><td></td></tr>
<tr><td>Pertinencia temática</td><td>El título del texto incluye los conceptos que están presentes en la pregunta u objetivo de mi investigación.</td><td></td></tr>
<tr><td>Pertinencia del autor</td><td>El autor del texto ha sido citado en otras de las fuentes que revisé para mi investigación.</td><td></td></tr>
<tr><td>Pertinencia de los hallazgos</td><td>Los hallazgos o aportes del estudio, según se adelantan en el resumen, son un aporte para mi investigación.</td><td></td></tr>
<tr><td>Género discursivo</td><td>Si se trata de una investigación, el texto es un artículo o informe del estudio, no un resumen u otro tipo de texto hecho a partir de los primeros. Si se trata de una entrevista, una película, una obra de arte u otro tipo de fuentes, estas son aceptables o valoradas en la propia disciplina.</td><td></td></tr>
</table>
ii. Invitar a los estudiantes a comentar de manera abierta al curso cuál fue la mayor dificultad al seleccionar las fuentes para su investigación. Luego, preguntar qué criterios de consenso les parecen los más apropiados para definir si un texto es útil o no. Dar espacio para que los estudiantes puedan compartir estrategias propias y anotar los criterios de consenso en el pizarrón para que estén a la vista de todos.

<u>Después de la sesión</u>:
Invitar a los estudiantes a completar la lista de cotejo anterior con nuevos criterios que les resulten de utilidad y a aplicarlos en sus próximas búsquedas de información.
</td></tr>
<tr><td>Recomendaciones</td><td>Sobre el tiempo: Esta actividad puede realizarse de manera más abreviada omitiendo el paso ii de la etapa “Durante la sesión”. La lista de chequeo puede entregarse como material complementario para que cada estudiante la aplique de manera personal. En este caso, el tiempo estimado puede llegar a los 20 minutos.</td></tr>
</table>

2.3. *Incentivar la lectura crítica de las fuentes*

Además de enseñar a aplicar criterios para identificar fuentes de información que son reconocidas como valiosas por la comunidad disciplinar, es fundamental compartir con las y los estudiantes algunas estrategias para abordar la lectura. Las investigadoras e investigadores con más experiencia podrán notar que existen diferentes formas de leer. Una de ellas es la denominada *lectura exploratoria* (Castelló, 2007) que permite leer selectivamente una fuente que se utilizará en un escrito propio. Se trata de una aproximación no lineal al texto en la que, más bien, se recorren los contenidos de manera selectiva para decidir si leerlo en profundidad o no (o qué leer en profundidad). El artículo de investigación empírica es especialmente apropiado para realizar lecturas exploratorias, pues tiene una estructura reconocible y bastante estable (título, resumen, introducción, metodología, resultados, discusión o conclusión) que hace fácil predecir qué tipo de información puede ser encontrada en cada una de sus secciones.

Es recomendable compartir con las y los estudiantes herramientas para la lectura exploratoria. Para ello, se pueden implementar algunas de las siguientes acciones:

- Revisar en conjunto con la clase un artículo de investigación que sea parte de la bibliografía del curso e identificar qué tipo de información es posible encontrar en cada una de sus secciones.
- Pedir a los estudiantes que exploren una de las lecturas mínimas del curso para identificar elementos específicos. Se puede trabajar con preguntas del tipo: "¿dónde se anuncia el objetivo?", "¿en qué sección se definen los conceptos principales?"
- Discutir a partir de una lectura exploratoria si un texto debiera ser leído o no para un trabajo escrito o investigación propia.

Muchas profesoras y profesores universitarios buscan promover lecturas que van más allá de la lectura exploratoria: incentivan lecturas *profundas y críticas.* Si este es el caso, resulta clave dar espacio a los estudiantes para explorar y profundizar sus propias estrategias e impulsar el trabajo íntimo y recursivo con las fuentes. Así, el texto debe ser un espacio del que se apropie el estudiante: trazando comentarios, subrayados, con resúmenes intermedios. Se trata de una lectura no solo leída en términos de decodificación, sino como lectura anotada (Navarro & Revel Chion, 2013), tachada, pensada y comentada. La práctica de leer se transforma

en una actividad no lineal, de idas y vueltas, en la que el lector o lectora se detiene a pensar qué quiso decir el autor en este punto y retrocede para volver a aclarar un enunciado anterior.

La lectura crítica es también fundamental en el contexto universitario. En esta línea, Beherens y Rosen (2011) recomiendan que los lectores se pregunten por el contexto de la obra para dilucidar la perspectiva con la que ha sido escrita. Para ello, es útil revisar el medio en el que se publicó el texto, así como la filiación institucional, currículum y publicaciones previas de su autor. Asimismo, sugieren examinar los títulos y subtítulos antes de adentrarse en la lectura para obtener claves de interpretación: identificar los principales temas de cada apartado y la perspectiva del autor en relación con ellos. Por su parte, Castelló, Bañales y Vega López (2011) enfatizan la relevancia de establecer relaciones entre el conocimiento previo (y las lecturas previas) con las fuentes nuevas para construir una interpretación significativa. Luego de la lectura, también puede impulsarse un trabajo crítico en el que se establezcan relaciones de oposición o acuerdo entre diferentes fuentes. Por último, Cassany (2017) propone que la comprensión crítica de un texto está relacionada con la capacidad de reconocer su ideología o posicionamiento subyacente, las intenciones de su autor, las posibles interpretaciones de los lectores y la conexión con la realidad inmediata. Por lo tanto, es un tipo de comprensión que demanda conocimientos socioculturales, destrezas cognitivas sofisticadas y experiencias reales en situaciones de lectura y escritura contextualizadas, todo lo cual exige la enseñanza formal y explícita de esta habilidad.

Para potenciar las diversas lecturas que realizan las y los estudiantes en la universidad es útil promover el uso de resúmenes para organizar lo leído en una unidad de sentido. Tanto en los resúmenes intermedios elaborados como notas al margen, así como en los resúmenes que funcionan como un texto integrado e independiente del texto fuente, es fundamental que los estudiantes aprendan a distinguir las citas textuales, las ideas parafraseadas y las opiniones, juicios o interpretaciones que realizan en su papel de lectoras y lectores. Por ejemplo, los estudiantes pueden utilizar marcaciones o colores distintivos para las notas al costado que son en realidad apreciaciones personales respecto de la lectura. De manera similar, si se escribe un resumen integrado, es fundamental que las citas textuales estén entre comillas y que, cuando se establece un juicio propio, esto sea claramente distinguible de las ideas del texto fuente. Lo anterior es clave para desarrollar investigaciones rigurosas y evitar el denominado plagio.

Los resúmenes pueden utilizarse como actividades significativas cuando estos dejan de ser entendidos como tareas escolares, sin propó-

sito claro ni lectores reales. Por ejemplo, se pueden solicitar reseñas (o microrreseñas) para publicar en páginas web, blogs o redes sociales (ver actividad más adelante). También es recomendable pedir fichas de lectura o falsos *torpedos*[31], que luego los estudiantes puedan utilizar como material de apoyo en pruebas o exámenes. Por último, también pueden escribirse fragmentos de trabajos grupales complejos, como por ejemplo resúmenes de distintos textos que, al finalizar el curso, conformarán el estado de la cuestión o el marco teórico de un trabajo domiciliario. Cabe aclarar que en todas estas actividades es fundamental agregar alguna instancia de modelado o retroalimentación; también es importante habilitar espacios de exploración y apropiación personales y estratégicos, es decir, no imponer un modelo de ficha o resumen único para todos los estudiantes, para todos los textos y para todos los propósitos de lectura.

En suma, para profundizar en este tipo de lectura crítica y recursiva, es recomendable conversar con los estudiantes acerca de sus estrategias: ¿cómo utilizan el subrayado?, ¿toman notas al margen cuando realizan una lectura?, ¿hacen pausas para recapitular la idea del párrafo que acaban de leer?, ¿en qué soporte prefieren leer: digital o papel?, ¿interactúan de forma diferente con el texto cuando este tiene uno u otro soporte?, ¿realizan preguntas críticas luego de la lectura?, ¿cómo distinguen en sus notas o resúmenes las paráfrasis de las opiniones propias?

ACTIVIDAD: BLOG DE LECTURA	
Objetivo(s) de aprendizaje	Aplicar estrategias para la lectura profunda y crítica a través del trabajo colaborativo con resúmenes.
Descripción	Actividad en que se crea un blog o cuenta en redes sociales para ir registrando las lecturas clave de un curso. Parejas de estudiantes publican un resumen semanalmente, mientras que el resto del curso deja comentarios para complementar o discutir. El blog funciona como una bitácora de las lecturas del curso.
Destinatarios	Estudiantes de etapas intermedias del currículum de pregrado.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	20 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: i. Crear un blog asociado a una cuenta Google creada para el curso utilizando la herramienta Blogger (https://www.blogger.com), Weebly (https://www.weebly.com/cl) u otra de características similares. Alternativamente, crear una cuenta en una red social de uso entre los estudiantes.

31 Resumen escrito, por lo general en un pequeño trozo de papel, en el que se consigna el contenido central de una materia con el fin de consultarlo de manera disimulada durante una prueba o examen. Como se utiliza de manera oculta, su soporte material es pequeño y fácil de esconder y su contenido es, por ende, altamente sintético.

Continuación Actividad: Blog de lectura

Secuencia didáctica	ii. Presentar la lista de lecturas del curso asociadas a cada semana y pedir a los estudiantes que en parejas se adjudiquen una de las lecturas para resumirlas en una entrada del blog con antelación a la clase. El resumen debe responder a las siguientes preguntas: • ¿Cuál es el propósito del texto? • ¿Cuál es la perspectiva, paradigma u orientación teórica del autor? (el equipo docente puede entregar orientaciones para responder esta pregunta) • ¿Cuáles son las ideas principales del texto? • ¿Cómo se relaciona el texto con las discusiones de clase y lecturas del curso? Además, en el resumen debe distinguirse claramente cuándo se están recuperando las palabras textuales del texto fuente y cuándo se están parafraseando. También debe estar claro cuándo se trata de interpretaciones, lecturas o comparaciones que establecen los autores del resumen. iii. Indicar a los estudiantes que, durante las semanas en que no tienen a cargo resumir una lectura, pueden comentar el resumen de los compañeros, complementando o estableciendo precisiones. Durante la sesión: Proyectar el resumen y comentarlo con el resto de la clase. Destacar primero lo positivo del trabajo y luego establecer precisiones o aclaraciones conceptuales de ser necesario. Profundizar en las relaciones que establecieron los autores con otros textos o discusiones del curso e invitar al resto de la clase a participar en la discusión. También es recomendable incorporar comentarios respecto de la distinción de voces en el resumen: ¿queda claro cuándo se incorpora una cita textual, una paráfrasis o una interpretación propia? Después de la sesión: Invitar a las y los estudiantes a comentar en el resumen publicado en el blog, sobre todo si se quedaron con alguna reflexión interesante que no hayan podido hacer durante la discusión de clases o si sencillamente quieren complementar con algo más.
Recomendaciones	*Sobre la calificación*: La publicación del resumen en el blog puede tener una calificación asociada. Si ese es el caso, se recomienda evaluar que la tarea haya sido realizada con responsabilidad y de manera acabada, más que aspectos detallados de calidad. La idea es que se entienda la actividad como una instancia de formación y aprendizaje, en la que las y los estudiantes tienen espacio para equivocarse. Así, una publicación podría tener la nota máxima aun si evidencia limitaciones en la comprensión del texto fuente. *Sobre el tamaño de la clase*: Si el curso es muy numeroso y sobran parejas para la cantidad de textos del curso, se pueden formar algunos grupos de tres para textos particularmente largos o complejos. También se puede asignar textos de la bibliografía complementaria.

Finalmente, como puede verse, incorporar la dimensión intertextual en un trabajo escrito académico no se trata de tan solo añadir citas o de usar ciertas normas. Más bien, supone un proceso más complejo y anterior que se vincula con las maneras de pensar en las temáticas que se abordan y las formas de buscar, seleccionar e incluso registrar lecturas de manera rigurosa. Es un proceso complejo que las y los docentes del nivel universitario han enfrentado en su propia práctica investigativa. La recomendación es, entonces, compartir aquellos conocimientos que muchas veces, por parecer obvios, quedan ocultos a los estudiantes.

3. ¿Cómo promover el diálogo entre la voz autoral y las fuentes académicas?

Zavala y Córdova (2010) identifican que frecuentemente las y los estudiantes conciben que repetir lo que dice una fuente y plantear lo que ellos piensan constituyen dos prácticas separadas. Tal como señala Lillis (2001), muchas veces las citas les parecen a los estudiantes universitarios un elemento ajeno en el texto propio o un agregado innecesario. En el contexto chileno, investigaciones recientes hallan el mismo fenómeno. Por ejemplo, en un estudio en el nivel de pregrado, la estudiante Valentina comenta: "Si yo quiero una reflexión mía, va a ser mía y no tengo que andar buscando autores que digan 'no, eso es cierto'" (Ávila Reyes et al., 2020, p. 20). El fragmento muestra que las fuentes pueden evaluarse como ajenas, innecesarias o propias de un estilo que el estudiante no reconoce como suyo, es decir, un elemento extraño en la propia escritura. Quizás por ello integrar fuentes es uno de los desafíos que reconocen con frecuencia los estudiantes que se enfrentan por primera vez a las prácticas de escritura académicas (Sánchez & Montes, 2017). Así, es evidente la necesidad de promover formas de enseñanza que permitan a los estudiantes encontrar un punto de equilibrio entre el *collage* de citas –es decir, un conjunto de citas seguidas una tras otra, sin ningún relato que las organice– y el escrito basado completamente en la opinión personal sin ningún tipo de interrelación con la literatura previa. El diálogo con las fuentes es una manifestación de este punto de equilibrio.

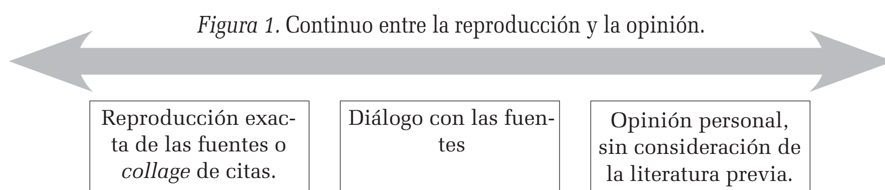
Para ejemplificar lo anterior, comentaremos brevemente opiniones recogidas de una investigación[32] en la que se realizó un grupo focal con es-

[32] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de Iniciación N° 11160856.

tudiantes de diferentes carreras y etapas curriculares de la Universidad de Chile. En una sesión, un participante egresado de la carrera de Sociología destacó que, al comienzo de la carrera, en las pruebas se le pedía repetir lo que estaba en la bibliografía. Sin embargo, recordaba a un profesor que pedía exactamente lo contrario: que se aportara algo diferente de lo que ya estaba en las fuentes. El estudiante comentó que nadie sabía cómo hacer eso y que la estrategia fue revisar pruebas de generaciones anteriores y consultar con otros compañeros para ir comprendiendo cómo enfrentar este tipo de evaluaciones.

Agregar algo nuevo a la bibliografía, *poner a pelear autores* y otras prácticas intertextuales que reconocen las y los estudiantes del grupo focal mencionado son fundamentales en la escritura en la universidad. Pese a ello, son escasas las pistas que reciben las y los estudiantes para lograrlo de manera efectiva. ¿Cómo se encuentra ese balance entre la reproducción de las fuentes y la opinión?

Figura 1. Continuo entre la reproducción y la opinión.



Como permite ver la experiencia del estudiante de Sociología, escribir en contextos académicos exige encontrar un equilibrio entre la reproducción de la literatura previa y la posición personal, es decir, se incorpora la opinión propia a la vez que se establecen conexiones con lo que han dicho otros autores, se reconoce el trabajo de otros y se contrasta o compara con otras perspectivas. También es posible establecer distintos grados de cercanía con las fuentes citadas, por ejemplo, en algunas disciplinas (como las Humanidades y las Ciencias sociales) pueden utilizarse citas directas cuando se quiere establecer un mayor apego a las ideas de un autor o realizar reformulaciones propias a través de la paráfrasis (Navarro, 2012). En otras disciplinas, se usa solo un tipo de cita, por lo que la distancia del autor con las fuentes citadas recae en otro tipo de elementos, como el verbo utilizado para citar o adverbios y adjetivos que se usan (recursos que abordaremos más adelante en este capítulo). ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo se ve un texto escrito cuando hay una integración fluida de fuentes? Analizar con los estudiantes cómo lo hacen otras autoras y autores es un buen paso para invitarlos a la reflexión sobre la manera en que se piensa y escribe intertextualmente en el contexto académico.

Actividad: Conocer recursos para integrar citas fluidamente	
Objetivo(s) de aprendizaje	Comprender el modo en que se utilizan los mecanismos de intertextualidad en un texto académico.
Descripción	Actividad de identificación de los recursos a partir de los cuales se integran citas de manera fluida y con sentido en un texto académico. Esta actividad incluye trabajo en parejas sobre el texto y discusión grupal acerca de los diferentes recursos y operaciones para posicionarse en torno a lo citado.
Destinatario	Estudiantes de etapas finales del currículum de pregrado.
Área	Todas las áreas.
Duración	60 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: i. Seleccionar un fragmento de uno de los textos de la bibliografía del curso en el que haya una presencia importante de citas (directas o indirectas) y destacar las frases a partir de las cuales se introducen las citas, se establecen relaciones entre ellas o se concluye a partir de ellas. Por ejemplo: “Zepeda (2014) señala que…”; “A diferencia de Freire (1970), Gérard y Vogt (1975) enfatizan en…”; “Es posible observar que Zepeda (2014) se aleja de…”. *También puede ser utilizado el fragmento que se presenta en el Anexo 1. Durante la sesión: i. Invitar a los estudiantes a que, en parejas, lean el extracto seleccionado y que se fijen en las palabras destacadas, para discutir las siguientes preguntas: • ¿Qué función cumplen las frases destacadas? • ¿Qué funciones cumplen las diferentes citas en el fragmento? ¿Por qué son relevantes para el desarrollo del argumento o idea del autor o autora? • ¿De qué manera las frases destacadas evidencian la posición del autor o autora del texto? • ¿Cómo se introduce en el fragmento la opinión o punto de vista del autor o autora en relación con las fuentes citadas? En caso de que se haya decidido trabajar con el fragmento proporcionado en el Anexo 1, pueden considerarse las siguientes preguntas específicas: • ¿Cómo resumirías la idea o tesis central del extracto leído? • ¿Cómo las ideas de otros autores expuestas en el extracto aportan a construir ese sentido global? Destaca las más importantes para las ideas centrales anteriores. • ¿Qué posición adopta el autor del texto (a favor o en contra, cercano o lejano) frente a las ideas de otros autores? Subraya o destaca con otro color las partes del texto donde veas que se construye una posición autoral.

Continuación Actividad: Conocer recursos para integrar…

Secuencia didáctica	• ¿Cómo vincula las ideas de otros autores entre sí? Subraya o destaca con otro color las partes del texto donde veas que se vinculan los autores entre sí. • ¿De qué manera aparecen las ideas o tesis centrales del extracto en la voz de su autor? ii. Invitar a los estudiantes a que comenten de manera abierta al curso algunas de las respuestas, especialmente aquellas que hayan requerido de mayor discusión por parte del grupo. iii. Cerrar la actividad resaltando que las escritoras y escritores utilizan diferentes recursos para ir insertando fuentes con sentido en el relato de sus propios textos e invitar a las y los estudiantes a incorporar estas estrategias y a explorar sus propios recursos. Después de la sesión: Invitar a los estudiantes a que realicen el mismo análisis con un texto propio (preferentemente alguno que hayan escrito para el curso) y que lo reescriban utilizando mecanismos diversos para establecer relaciones entre autores, posicionarse frente a la afirmación de un autor o establecer una conclusión o evaluación a partir de una cita.
Recomendaciones	*Sobre el género*: La actividad planteada está pensada para trabajar un solo género discursivo con toda la clase. Sin embargo, pueden imprimirse diferentes estímulos (capítulos de libros, textos estudiantiles, artículos) para comparar las formas de posicionarse en diferentes géneros.

3.1. *Integrar citas con sentido en un texto académico*

Con frecuencia en los cursos del nivel universitario se solicita a las y los estudiantes elaborar textos escritos en los que se debe considerar la literatura previa, a la vez que se realiza un cierto aporte propio desde la posición autoral. Pero, ¿cómo se logra esto? y ¿cómo enseñarlo a los estudiantes? Construir un relato propio y potenciar la voz del autor son algunas de las estrategias fundamentales para lograrlo.

Citar no es una operación que ocurra en el vacío, sino que se hace más bien con un propósito y en medio de un argumento o *relato*. De esta forma, la cita puede ser una herramienta para establecer qué es lo que se sabe y lo que no se sabe sobre un tema, o bien para establecer una controversia contrastando puntos de vista diversos sobre el mismo problema. Muchas veces los estudiantes utilizan las citas como respaldo de autoridad para plantear una postura propia; sin embargo, es poco habitual su uso para cuestionar o disentir con el saber acumulado en la literatura. Esto es lo que encuentran Fahler, Colombo y Navarro (2019) en una investigación con estudiantes de Letras e Historia, situación que explican por la asimetría de poder y conocimientos del estudiante-escritor y el docente-lector.

Entonces, si las citas pueden cumplir múltiples funciones como respaldar una postura propia, contrastar puntos de vista o disentir de un paradigma predominante, lo importante es tener presente que se cita dentro de un texto que tiene un propósito propio y que cualquier referencia incluida en el texto debe contribuir a ese propósito. Cuando el propósito que se persigue en un escrito es consistente, las citas se orquestan en función de este y tienen un sentido en el texto. Por ello, es fundamental que los estudiantes identifiquen los motivos por los que van a introducir una cita y cómo se articulan estas con el relato que se construye en el texto.

En línea con lo anterior, Wells (1993) plantea que las escritoras y escritores profesionales del contexto académico tienden a incluir las citas en un argumento propio que funciona como la estructura en la que estas cobran sentido. Construir este argumento o *relato* en el texto permite que las citas se integren con pertinencia en el marco de un escrito particular. Así, las y los estudiantes no deben yuxtaponer a la fuerza una cita en un párrafo solo porque un profesor pidió palabras textuales de los autores. Por el contrario, cuando se tiene claro cuál es el punto, idea o tesis que se quiere transmitir, las escritoras o escritores comenzarán a necesitar una cita aquí o allí para respaldar o contrastar esas ideas.

A continuación, se muestra el párrafo inicial de un ensayo escrito para una materia de la carrera de Filosofía. En este breve ejemplo[33], se puede ver cómo, a partir de dos fuentes, se construye un relato coherente con el fin de introducir el propósito del trabajo. En negrita, se puede observar cuándo aparece la voz del escritor que articula o teje el relato:

> **La pregunta por ¿qué es ser una ley de la naturaleza? se puede abordar desde distintos enfoques, los cuales dependerán, en última instancia, de los sistemas metafísicos que se sostengan. *Por ejemplo*, David Armstrong sostiene que, en su visión Naturalista**, la naturaleza es un sistema causalmente cerrado, siendo sugerido por las ciencias de manera *a posteriori* (Armstrong, 1978, p.41). ***En consecuencia,*** si las entidades postuladas en las teorías científicas poseen poderes causales, y estas son detectables, ***entonces*** tales entidades se rigen por leyes físicas (Armstrong, 1978, p.47). **Para que tales relaciones sean necesarias, este autor** postula universales que aseguren la necesidad de tales leyes (1978, p.53). ***Por otro lado,* se puede sostener una concepción Esencialista de las leyes científicas, este es el caso de Brian Ellis. En dicho sistema se argumenta** que la naturaleza está altamente estructurada y jerarquizada en base a especies naturales, tanto como substancias o como procesos, también denominada especies naturales dinámicas (2009, p.55).

[33] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

> **Tal formulación es** *a priori,* ***por consiguiente***, la necesidad de las leyes científicas se asegura por estas especies naturales dinámicas (Ellis, 2009, p. 58). ***Ahora bien***, **¿cómo puede surgir la necesidad de las leyes desde los fenómenos de la naturaleza? O ¿Qué pasa cuando las ciencias cambian de marcos teóricos o reemplazan leyes por otras, cómo postular la necesidad ante tales circunstancias?** ***En este sentido***, **se propone la siguiente hipótesis de trabajo: tanto Armstrong como Ellis apelan necesariamente a inferencias inductivas para definir las leyes científicas,** ***por consiguiente*** **caen en el problema de la inducción."**
>
> Ensayo de estudiante de Filosofía, 2017

Es posible observar que, en la primera oración destacada en negrita, se instala el tema y se indica que existen perspectivas diversas para abordarlo. Luego, en el segundo y tercer fragmento destacados en negrita, se introduce a diferentes autores que representan aquellas perspectivas que mencionó en la primera oración introductoria. Finalmente, el fragmento se cierra introduciendo algunas preguntas respecto de las temáticas mencionadas y se culmina planteando una hipótesis en relación con la aproximación de aquellos autores. También es posible notar que los conectores utilizados como "por ejemplo" y "por otro lado" permiten organizar la exposición de acuerdo con el propio guion y establecer conexiones explícitas entre los distintos elementos que se introducen. Es claro que hay un relato dentro del cual las citas tienen una función, pero también es evidente que está presente (en las mismas frases en *negritas*) la voz autoral. Esta no es absorbida por las referencias constantes a otros textos, sino que, por el contrario, tiene una presencia evidente en el escrito.

Puede resultar de utilidad compartir el fragmento anterior con las y los estudiantes de un curso y analizar en conjunto cómo se articula un relato integrado y cómo se establece la distinción entre la voz del escritor y la de los autores citados.

ACTIVIDAD: INTEGRAR CITAS CON PROPÓSITOS	
Objetivo(s) de aprendizaje	Aplicar herramientas de planificación de la escritura para integrar citas con un propósito definido.
Descripción	Actividad de trabajo individual y conversación entre pares sobre la planificación de un ensayo y sus fuentes. Se busca generar un esquema o punteo a partir de medios diversos para desarrollar ideas e identificar fuentes para un ensayo, que luego es socializado con pares.
Destinatarios	Estudiantes de etapas intermedias del currículum de pregrado.
Área	Todas las áreas.
Duración	60 minutos.

Continuación Actividad: Integrar citas…

Secuencia didáctica	Antes de la sesión: Pedir a las y los estudiantes que lleven a la clase los insumos que necesiten para avanzar en un ensayo sobre temáticas centrales del curso (lecturas, borradores de texto, lluvias de ideas, entre otros). Durante la sesión: i. Solicitar a los estudiantes que escriban o representen a través de imágenes, recortes u otros materiales sus ideas iniciales en torno al tema de su ensayo, desarrollando su postura o posición frente a la temática. Indicar que pueden incorporar ejemplos de su propia experiencia, películas que han visto, conversaciones con amigos, sensibilidades personales y lecturas de todo tipo. A continuación, se presenta un ejemplo de este ejercicio: ii. Luego, pedir que, a partir de esta reflexión inicial, definan la tesis, interpretación, lectura o idea central que quieren plantear en su ensayo y los argumentos o razonamientos para sostenerla. Indicar que ahora deben convencer de este planteamiento –que surge desde sus propios intereses, lecturas y experiencias– a su comunidad disciplinar y explicitar qué espera esa comunidad (por ejemplo, razonamientos lógicos, una mirada original y evidencias verificables). Para orientar este trabajo, pueden utilizar las siguientes preguntas guía: • ¿Cuál es la tesis, interpretación, lectura o idea central que quiero sostener en mi ensayo? • ¿Qué me aporta mi propia experiencia, lecturas de todo tipo, reflexiones o sensibilidad personal a la hora de pensar esta temática? • ¿Qué argumentos o razonamientos voy a plantear para convencer a mi comunidad disciplinar sobre mi planteamiento? • ¿Cómo mi mirada personal puede enriquecer o complementar estos argumentos? • ¿Qué argumentos o razonamientos pueden ser planteados en contra de mi tesis? ¿Cómo puedo refutarlos?

Continuación Actividad: Integrar citas…

Secuencia didáctica	• ¿Qué evidencias o planteamientos extraídos de otras fuentes me permiten respaldar mi tesis, interpretación, lectura o idea central? ¿Qué evidencias o reflexiones de otros autores son contrarias a mi planteamiento? ¿Cómo puedo rebatir estas evidencias? iii. A partir del trabajo con las preguntas previas, pedir a los estudiantes que agreguen al escrito realizado inicialmente su tesis y los argumentos que pensaron, incorporando también las fuentes que les permiten sostener su postura ante la comunidad de su disciplina. Las formas de resolver esta tarea son múltiples; a continuación se presenta el ejercicio completado, con anotaciones explicativas para docentes: Aquí se observa cómo una estudiante incluye su tesis Luego va agregando algunas referencias a la literatura que le ayudan a sostener su tesis y que también dialogan con sus aproximaciones iniciales al tema. iv. Invitar a los estudiantes a que, en parejas, expongan mutuamente el esquema, diagrama o apunte. El par que está escuchando debe realizar preguntas para profundizar en los elementos que no estén del todo claros y puede recomendar bibliografía para sostener una u otra idea. Después de la sesión: Solicitar a los estudiantes que utilicen el esquema elaborado como base para la realización de su ensayo.
Recomendaciones	*Sobre el género*: Esta actividad puede adaptarse a otros géneros discursivos. Así, si se pide a los estudiantes elaborar una discusión, se puede ofrecer un esquema en que sea posible contrastar diferentes autores y la propia postura. También se puede proponer un esquema en el que los estudiantes puedan definir las teorías que utilizarán para plantear un análisis propio. *Sobre el tiempo*: Esta actividad podría realizarse utilizando menos tiempo en el aula. En este caso, se recomienda solicitar a los estudiantes que lleven su esquema a la clase y que en ella se complete el punto iv de la sección "Durante la clase". Es recomendable dar un tiempo adicional para que los estudiantes puedan volver a ajustar su esquema luego de la discusión con pares. La duración de la actividad con esta adaptación puede ser de 30 minutos aproximadamente.

3.2. *Promover el desarrollo de la identidad autoral*

Cuando se escribe no solo se transmite una cierta información, sino que las autoras o autores construyen, a través de la escritura, una identidad o una imagen de sí mismos. Esta imagen construida en la escritura refleja identidades de pertenencia a ciertas comunidades o discursos (Gee, 1990; Hyland, 2002) que le resultan propios al escritor. Así, las decisiones que toman los escritores en sus textos están estrechamente vinculadas a la representación de sí mismos y a la construcción de identidad (Abasi et al., 2006; Navarro, 2018). El desarrollo de este sello identitario es una de las claves para que las y los estudiantes universitarios puedan sentir propia la escritura, a la vez que negocian con las voces ajenas de la literatura en su disciplina. Establecer este diálogo con las fuentes requiere de la presencia autoral del escritor, de manera que este pueda discutir, disentir o comulgar con las ideas de otros. En otras palabras, dialogar requiere de dos actores, y el escritor es uno de ellos; así, su presencia en el texto es condición necesaria para que exista la discusión con otros.

El desafío de citar se debe en parte a que muchas veces en los entornos educativos se sostiene una visión rígida de las fuentes, las que pueden ser percibidas como verdades incuestionables. Lo anterior se vincula también con la identidad autoral puesto que, tal como demuestran Abasi, Akbari y Graves (2006), muchos estudiantes noveles no se perciben a sí mismos como escritores con autoridad para interactuar con las fuentes. Otras veces los estudiantes simplemente conciben que la autoridad se ejerce cuando no se consideran otras referencias y cuando prima la voz propia en el texto. Esto dificulta que los estudiantes participen, desde su papel formativo pero legítimo, del diálogo con la literatura previa para generar nuevos significados (Abasi et al., 2006; Bazerman, 1988). Por un lado, si las citas no son susceptibles de ser cuestionadas, evaluadas o comparadas, es difícil que los escritores puedan integrarlas de forma dialógica. Por el otro, dialogar supone integrar otras referencias y reflexiones previas del campo.

En el siguiente fragmento, Hyland (2002) desarrolla la noción de identidad autoral en la escritura académica.

Lectura: Literacidad académica e identidad autoral

Como todas las formas de comunicación, la escritura académica es un acto de identidad: no solo transmite “contenido” disciplinar, sino que también expresa una representación de quien escribe. La aparición de la noción de identidad en la investigación de la escritura es relativamente reciente, pero se le considera cada vez menos un fenómeno relacionado con la experiencia privada que un deseo de afiliación y reconocimiento (Norton, 1997). Esta perspectiva sostiene que la identidad debe entenderse en términos de redes de relaciones sociales que dan aprobación y que se construyen a partir de los discursos

Continuación...

socialmente disponibles a los que recurrimos para comunicarnos (Shotter & Gergen, 1989). Estas redes nos entregan formas de interpretar el mundo y de representarnos que están ligadas a las prácticas y estructuras de las comunidades sociales. Al adoptar las prácticas y discursos de una comunidad, con el tiempo llegamos a adoptar sus perspectivas e interpretaciones. De este modo, vemos el mundo de la misma forma y desarrollamos una identidad como miembros de esa comunidad. En resumen, nuestras elecciones discursivas nos alinean con valores y creencias específicas en las que se sustentan determinadas identidades. Dicho de otro modo, no es que simplemente reportemos hallazgos o expresemos ideas de forma neutra e independiente del contexto, sino que usamos los recursos retóricos aceptados con el fin de compartir significados en un género y comunidad social particular. Los escritores deben elegir sus palabras para atraer, influir y persuadir a los lectores. Por tanto, nuestro uso de estos recursos y las elecciones que hacemos a partir de las alternativas disponibles expresan quiénes somos. Ivanič (Ivanič, 1998; Ivanič & Weldon, 1999) ha discutido profundamente las maneras en que los escritores se hallan representados y se representan a sí mismos. Plantea que las identidades de los escritores se construyen en las "opciones identitarias" disponibles en los contextos socioculturales de escritura. Para Ivanič, existen tres aspectos de la identidad que interactúan en la escritura, a los cuales denomina: el "yo autobiográfico", influido por la historia de vida del escritor; el "yo discursivo", es decir, la imagen o "voz" que el escritor proyecta en un texto, y el "yo autoral", que se manifiesta en la medida en la que el escritor se introduce en el texto y asume la responsabilidad de su contenido. Este tercer elemento de identidad es el que me interesa revisar en este artículo con el objetivo de explorar el grado de autoridad que los escritores están preparados para invertir en sus textos de modo de situarse personalmente tras sus propias afirmaciones. Este involucramiento se realiza normalmente mediante una variedad de recursos retóricos y lingüísticos que han recibido nombres diversos como *valoración* (Martin, 2000), *evaluación* (Hunston & Thompson, 2000) y *posicionamiento* (Hyland, 1999), y que permiten a los escritores asumir posiciones y expresar opiniones. Dichas estrategias transmiten un amplio rango de significados cognitivos y afectivos y, al hacerlo, anuncian de forma explícita al escritor y negocian una identidad retórica. Sin embargo, una de las formas más obvias e importantes en las que los escritores se pueden presentar a sí mismos ante los lectores es afirmar explícitamente su papel en el discurso mediante pronombres de primera persona (Hyland, 2001; Kuo, 1999, Tang & John, 1999). Estos escritores sugieren que el uso del "yo" es fundamental para el significado y la credibilidad, que ayuda a fijar el compromiso de los escritores con sus propias palabras y a establecer una relación con sus lectores. Además de enunciar al escritor en el texto, los pronombres aparecen usualmente en posición temática dentro de la cláusula. Si bien el foco principal de la escritura académica tiende a ser los eventos o conceptos que se discuten en el rema, la elección de qué va en primera posición es muy significativa. La manera en la que un escritor comienza una cláusula no solamente pone en primer plano la información importante y, de esta forma, identifica claramente al escritor como fuente de la afirmación asociada, sino que ayuda al escritor a controlar la interacción social en el texto (por ejemplo, ver Gosden, 1993). Consideremos el impacto de este tipo de elecciones en los siguientes ejemplos de algunos escritores de mi corpus:

(1) Estoy de acuerdo con lo expuesto, aunque difiero de los detalles relacionados con el análisis de… (Lingüística aplicada).
(2) Mostraré que existe una respuesta convincente al minimalista. (Filosofía).
(3) Demostraremos, sin embargo, que eso no es cierto. (Física).

Continuación…

El uso de la primera persona permite a los escritores de los ejemplos enfatizar y buscar acuerdo con sus propios aportes. No deja ninguna duda a los escritores de dónde se posicionan y de qué manera se debería interpretar las afirmaciones. La primera persona, por lo tanto, es un medio poderoso por el que los escritores expresan una identidad haciendo valer su derecho a hablar como autoridad, lo cual es un elemento clave para una escritura académica exitosa.

Hyland, 2002, pp. 1092-1094; traducción propia

Preguntas sobre la lectura

a. ¿En qué consiste la noción de "identidad" que se plantea en el extracto?
b. Según el extracto, ¿cómo se relaciona la noción de "identidad" con las prácticas de escritura académica?
c. A partir de los planteamientos del fragmento, ¿por qué motivos una escritora o escritor podría decidir explicitar su presencia en la escritura?

Preguntas para reflexionar

a. A partir de la noción de identidad planteada en el fragmento, ¿cómo se relaciona la identidad propia en la escritura con la polifonía de voces de la escritura académica? ¿Existe necesariamente una tensión entre ellas?
b. En el fragmento se describen diferentes recursos de expresión de la identidad autoral en un texto. Algunos de ellos son utilizados con frecuencia en textos académicos publicados, pero suelen ser criticados cuando los usan estudiantes –como la primera persona o expresiones de valoración–. ¿Por qué se produce este fenómeno?
c. En el texto se muestran ejemplos de un corpus de distintas disciplinas –Lingüística aplicada, Física y Filosofía– en los que se usa la primera persona al comienzo de una oración. ¿Es posible identificar convenciones diferentes en la escritura académica en otras disciplinas? ¿Por qué en ocasiones podría evitarse la primera persona y en otras no? ¿Cómo se relaciona esto con la identidad en la escritura?

Con frecuencia en el contexto académico se espera que las y los estudiantes desarrollen en su escritura una voz propia y original, es decir, que expresen su identidad y visión personal. Esta función expresiva de la escritura (Navarro, 2018) es pocas veces atendida, pero resulta relevante para que la voz del escritor no naufrague en un mar de citas. La voz autoral se desarrolla a lo largo de todo el currículum universitario e incluso más allá de este. Supone el complejo ejercicio de proyectar una identidad autoral que es reconocible, ya sea por su mesura en la interpretación de los datos o por posicionarse apasionadamente y transparentar sus propios sesgos. Es una identidad que tiene presencia visible y que, por tanto, puede ser la contraparte de un diálogo, en lugar de un vacío que solo devuelve como un eco la reproducción incesante de lo que ya se ha dicho.

Una forma de visibilizar esta voz autoral en español es usar la primera persona gramatical; sin embargo, tal como muestra García Negroni (2008), el uso de la primera persona explícita varía según disciplina. Por ejemplo, en un estudio reciente sobre tesis de pregrado con estudiantes de Filoso-

fía e Ingeniería en la Universidad de Chile[34], se halló que, mientras los futuros filósofos registraron 16,5 usos de la primera persona gramatical cada 1.000 palabras, en Ingeniería este número es 0. En otras palabras, los futuros filósofos hacen textos más personalizados que los futuros ingenieros.

No obstante, el autor de un escrito no es solo visible en su aparición explícita en el texto a través de la primera persona. Además, se puede observar en el posicionamiento (Hyland, 2000) o valoración (Martin, 2000) que realiza respecto de lo que se dice a través de la escritura. Así, el uso de expresiones como "sin duda", "definitivamente", "quizás" o "posiblemente" permiten establecer posiciones respecto de las citas que se extraen desde la literatura y que son integradas a un texto propio. En la investigación mencionada en el párrafo anterior, fue posible observar algunos de estos mecanismos de posicionamiento que permiten integrar citas sin dejar de lado la visión autoral. Así, a pesar de que todas las tesis presentaron recursos para posicionarse o negociar afirmaciones, nuevamente pudieron verse diferencias por disciplina: en Ingeniería se usan menos mecanismos de negociación que en Filosofía (5,1 cada 1.000 palabras frente a 8,9 en el caso de Filosofía). Cuando se usan estos recursos, en Filosofía prevalecen los de mitigación, es decir, aquellos que permiten distanciarse en términos de compromiso con lo que se afirma, por ejemplo: "podría sostenerse que...". Mientras tanto, en Ingeniería son más frecuentes los mecanismos de refuerzo, aquellos que expresan mayor compromiso con lo dicho, por ejemplo: "es un hecho innegable que...".

A continuación, se presentan dos ejemplos de áreas disciplinares diferentes extraídos de esta investigación (en **negritas** las marcas de posicionamiento):

Ejemplo 1. Extracto de tesis de Filosofía
Considerando estos antecedentes, Foucault **claramente** se aleja de su proyecto original. Su objetivo ahora está en relación con la formación de la hermenéutica de sí mismo, con cómo "los hombres han desarrollado un saber acerca de sí mismos" (Foucault, 1995, p. 47).

Ejemplo 2. Extracto de memoria de título de Ingeniería
Sin embargo, con la creciente preocupación sobre el calentamiento global y el agotamiento de los combustibles fósiles se ha iniciado un interés en la investigación y desarrollo de este tipo de vehículo en desmedro de los que utilizan un motor de combustión interna [1]. Aunque este cambio en el uso del tipo de vehículo sucederá **inevitablemente** algún día, existen **importantes** desafíos que **deben** ser superados para garantizar su éxito. Uno de estos desafíos corresponde al problema de *range anxiety*, el cual se refiere al temor del usuario a quedarse con el auto desenergizado en el camino [2].

[34] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

En el primer ejemplo, el escritor establece una interpretación propia al decir que Foucault "se aleja de su proyecto original". Además, esta interpretación es presentada de manera enfática atribuyendo altos grados de certeza a través del adverbio "claramente". En el segundo ejemplo, el escritor plantea una evaluación propia al estimar que los vehículos eléctricos serán una realidad inevitable pero que existen desafíos en su implementación. Para ello, utiliza formas de apreciación (Martin & Rose, 2007) como el adjetivo "importante" y escoge el verbo "deben", que aporta altos grados de obligatoriedad.

Quienes ejercen el papel de docentes pueden aportar mucho a los estudiantes al discutir aspectos como el posicionamiento respecto de la información citada o las formas de introducir una cita para que esta se integre fluidamente al texto. Tomar posición respecto de lo citado es una estrategia útil para construir un relato propio, a la vez que se hace referencia a lo que han dicho otros autores en el campo.

ACTIVIDAD: PUBLICACIÓN EN UNA RED SOCIAL	
Objetivo(s) de aprendizaje	Analizar y aplicar estrategias para defender una opinión fundamentada frente a audiencias diversas.
Descripción	Actividad de escritura en la que las y los estudiantes deben elaborar una breve opinión fundamentada a partir de la bibliografía del curso y postearla en Facebook, Instagram o como hilo de Twitter. Luego, algunas intervenciones son analizadas en conjunto con la clase.
Destinatarios	Estudiantes de etapas iniciales del currículum de pregrado.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	30 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: i. Pedir a los estudiantes que planteen una opinión en alguna red social (como Twitter, Instagram o Facebook) sobre una temática vista en el curso que se vincule con la agenda pública, la política, el arte u otro tópico relevante para el público general. Invitar a los estudiantes a que consideren qué sabe y qué no sabe su audiencia en redes sociales. Esto llevará con frecuencia a que se requiera de transformar el saber experto de los textos leídos en el curso a un lenguaje comprensible por el público general. ii. Solicitar a los estudiantes que envíen un pantallazo de sus publicaciones indicando si autorizan o no que esta publicación sea compartida con la clase para promover la discusión. Durante la sesión: i. Proyectar algunas de las publicaciones para analizar la manera en que se plantean opiniones y se utilizan fuentes para sostenerlas. Hacer énfasis en las estrategias que son utilizadas para distinguir entre las

Continuación Actividad: Publicación en una red social

Secuencia didáctica	opiniones y las fuentes, así como en las marcas que evidencian la voz autoral (uso de primera persona, de valoraciones, etc.). Mostrar cuáles serían las diferencias con el uso de citas en un texto académico como un ensayo o informe. ii. A partir de las publicaciones proyectadas, pedir a los estudiantes que discutan en grupos sobre las posiciones que se presentaron. ¿Están de acuerdo? ¿Hay otras fuentes o razonamientos propios que permitan tomar una postura diferente? iii. A partir de lo que se observó en las discusiones de los grupos, establecer un cierre en que se realicen aclaraciones respecto de temas que pudieran requerir de puntualizaciones o profundizaciones. Después de la sesión: Invitar a los estudiantes a responder a los posibles comentarios que suscitan sus publicaciones iniciales y ofrecer ayuda si hubiera alguno al que no saben cómo responder.
Recomendaciones	*Sobre el uso de ejemplos*: Es común que académicos o especialistas formulen opiniones fundamentadas en redes sociales. En el paso 1, es recomendable mostrar a los estudiantes ejemplos de este tipo de intervenciones. Comúnmente, en ellas no se utilizan mecanismos de citación como APA o ISO, pero sí se hace referencia a las fuentes desde donde se obtuvieron los datos. Publicaciones de estas características podrían servir como referencia. *Sobre el uso de redes sociales*: Es posible que algunos estudiantes prefieran no utilizar sus cuentas privadas de redes sociales para formular opiniones públicas. Respetar esta posición y dar la alternativa de generar un texto para ser enviado a un familiar o amigo con una opinión fundamentada.

El posicionamiento respecto de las fuentes es otra de las manifestaciones de la presencia autoral en un texto. En una investigación sobre el posicionamiento en artículos académicos en inglés, Thompson y Yiyun (1991) identificaron que los escritores pueden atribuir grados de verdad o falsedad a la información que citan a partir del verbo que introduce aquella cita. Clasifican este tipo de verbos en *contrafactuales*, que dan a entender que la información reportada es falsa o errónea, *no factuales*, que introducen la información sin referirse a su verdad o falsedad, y *factuales*, que plantean la información presentada como verdadera.

La Tabla 3 a continuación presenta ejemplos de verbos en español para cada una de estas categorías. Es importante señalar que, para algunos, el límite entre las categorías no es tan claro o podría estar determinado por el contexto en el que aparece la cita.

Tabla 3. Evaluación en verbos para introducir citas.

CONTRAFACTUAL	NO FACTUAL	FACTUAL
El autor confunde.... El autor ignora… El autor mal utiliza… El autor se equivoca…. El autor pasa por alto…	El autor sostiene… El autor propone... El autor presenta... El autor sugiere… El autor da cuenta de… El autor examina… El autor resalta… El autor entiende que...	El autor demuestra… El autor identifica… El autor mejora… El autor nota… El autor prueba… El autor confirma… El autor explica… El autor aclara… El autor arroja luz…

Fuente: Elaboración propia basada en Thompson y Yiyun (1991).

Más allá de los términos específicos para introducir las citas, esta variedad de formas verbales a las que pueden optar los escritores es un reflejo de diversas maneras de posicionamiento: desde la alianza hasta la disconformidad con las fuentes que se leen. Poner en evidencia que el reporte de información externa en un texto propio no es siempre neutral abre un espacio para que los estudiantes se conciban a sí mismos como capaces de estar de acuerdo o en desacuerdo con las autorizadas voces de su disciplina. De hecho, en la selección de los verbos de cita y reporte se juegan elecciones creativas y críticas de construcción de la voz autoral.

ACTIVIDAD: ANALIZAR FUENTES CRÍTICAMENTE	
Objetivo(s) de aprendizaje	Analizar fuentes académicas de manera creativa y crítica.
Descripción	Actividad de lectura, análisis y escritura libre en la que las y los estudiantes identifican sus acuerdos y desacuerdos con un texto fuente, y establecen relaciones entre fuentes de interés para escribir un trabajo de investigación propio. La actividad incluye un ejercicio de escritura libre para potenciar la visión propia y la creatividad en la escritura, a la vez que se dialoga con fuentes de información externas.
Destinatarios	Estudiantes de etapas avanzadas del currículum de pregrado.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	30 minutos.
Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión</u>: Pedir a los estudiantes que lean críticamente algunas de las fuentes que incluirán en un texto escrito propio. Los estudiantes deben aplicar a lo largo de la lectura las siguientes estrategias: • Tomar notas al margen con las ideas, opiniones o relaciones con otras fuentes que surgen durante la lectura. • Pedir aclaraciones a los autores que leen. Por ejemplo: "¿A qué se refiere el autor con 'inserción'?".

Continuación Actividad: Analizar fuentes críticamente

Secuencia didáctica	• Realizar preguntas referidas a aspectos que generen suspicacias. Por ejemplo: "Pero si el autor acusa la existencia de discursos dominantes, ¿por qué él mismo toma este discurso en su propio escrito?". Durante la sesión: i. Indicar a los estudiantes que escriban libremente durante 10 minutos sobre las lecturas revisadas. Para ello, pueden considerar esta pregunta guía: ¿Qué te parecieron las lecturas y en qué sentido aportan a tu investigación? En la instrucción, basada en el método de *free writing* (Elbow, 1986), debe enfatizarse que se escriba sin parar y sin atención a la lógica o corrección de lo escrito (el análisis crítico vendrá en una segunda etapa). El sentido de esta estrategia es que los estudiantes desarrollen lo que Elbow denomina *pensamiento de primer orden* vinculado a la generación de ideas sin evaluaciones o sin las restricciones que impone la lógica o el juicio. Se trata de producir ideas de forma libre y creativa. ii. En una segunda etapa (preferentemente en una clase diferente), invitar a los estudiantes a que revisen críticamente su escritura libre. Indicar que rescaten las ideas que consideran certeras y que complementen y profundicen aquellas que requieran mayor desarrollo. Para ello, solicitar que vuelvan a las fuentes para verificar, precisar o elaborar sus propias ideas. El sentido de esta etapa es que los estudiantes desarrollen el denominado *pensamiento de segundo orden* (Ellbow, 1986) en el que se activa la evaluación crítica, la conciencia de los propios sesgos, supuestos o prejuicios y el análisis basado en el razonamiento lógico. Después de la sesión: Invitar a los estudiantes a repetir el mismo ejercicio con al menos otros dos textos clave para su trabajo de investigación o del programa del curso y, después de eso, a repetir el ejercicio de escritura libre en sus casas, esta vez escribiendo sobre los tres textos leídos en conjunto.
Recomendaciones	*Sobre otras aplicaciones*: el ejercicio de dejar tiempo de la clase para escribir libremente sobre una o más fuentes (aunque sean 10 o 15 minutos) les permitirá a las y los estudiantes darse un espacio de reflexión en torno a las lecturas que realizan y elaborar sus propias ideas sobre estas de manera paulatina. Se puede aplicar esta práctica en clases donde los estudiantes deban escribir un texto propio o simplemente para incentivar la reflexión en torno a las lecturas del curso. Una alternativa para reducir el tiempo de trabajo en clases es que las y los estudiantes completen el esquema antes de la clase y que en la cátedra solo se invierta el tiempo en escritura libre. Esto permite sistematizar una práctica constante de escritura los 15 primeros minutos de la clase.

Tipos de citas en distintas disciplinas

Como muestran diversas investigaciones, existen distintos tipos de citas cuyo uso varía de un campo disciplinar a otro. Por un lado, según la predominancia que se da al autor citado en la oración, puede distinguirse entre citas *integrales* y *no integrales*. Las integrales son aquellas en que el autor es mencionado en la oración, por ejemplo: "Hyland (2000) señala que…". Las citas no integrales, en cambio, son aquellas en que el autor no está integrado en la oración, por ejemplo: "En Biología un 90,2% de las citas son no integrales (Hyland, 2000)". Generalmente, en las disciplinas en que se pone de relevancia la figura de los autores particulares que construyen el conocimiento se opta con frecuencia por las citas integrales.

Por otro lado, dependiendo de si se recuperan o no las palabras textuales del autor citado, las citas pueden ser *textuales* –cuando se utilizan las palabras exactas del autor– o *parafraseadas* –cuando se reformula en palabras propias las ideas del autor–. Las citas textuales son, en general, menos frecuentes en la escritura especializada que las paráfrasis (Hyland, 2000). Estas últimas requieren de una comprensión profunda del texto fuente para poder referirse a él en palabras propias, por lo que pueden resultar más desafiantes para los estudiantes. Además, en ciertos géneros científicos como los artículos de investigación se suelen preferir textos compactos que dejan poco lugar para citas directas.

En la siguiente tabla se observa cómo se distribuyen en términos de frecuencia estas diferentes clases de citas en distintas disciplinas, con base en artículos de investigación escritos en inglés:

Tabla 4. Distribución de tipos de cita por disciplina.

Disciplina	No integral	Integral	Textual	Parafraseo
Biología	90,2%	9,8%	0%	100%
Ingeniería electrónica	84,3%	15,7%	0%	100%
Física	83,1%	16,9%	0%	100%
Ingeniería mecánica	71,3%	28,7%	0%	100%
Marketing	70,3%	29,7%	5%	95%
Lingüística aplicada	65,6%	34,4%	10%	90%
Sociología	64,6%	35,4%	13%	83%
Filosofía	35,4%	64,6%	3%	97%

Fuente: Elaboración propia a partir de Hyland, 2000, pp. 24-26.

De manera similar, en un estudio llevado a cabo con tesis de pregrado de la Universidad de Chile,[35] se encontró la siguiente distribución de citas integrales y no integrales en dos disciplinas:

Tabla 5. Citas integrales y no integrales en tesis de Humanidades e Ingenierías.

Tipo de citas	Humanidades	Ingenierías
Integrales	3,1	0,2
No integrales	1,3	1,1
Total	4,4	1,3

Nota. Frecuencia cada 1.000 palabras en tesis de pregrado de Ingeniería eléctrica y Filosofía.

[35] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación Nº 11160856.

Continuación…

Preguntas para reflexionar

a. Las citas integrales también suelen denominarse de preponderancia del autor (Swales, 1990), puesto que este aparece como sujeto en la oración. ¿Por qué en Filosofía puede ser más frecuente esta clase de citas?
b. ¿Por qué en Biología, Física e Ingeniería parecen privilegiarse las citas no integrales, es decir, aquellas de menor preponderancia del autor?
c. ¿Qué clase de citas se utilizan con más frecuencia en su disciplina? ¿Por qué?

Para aplicar en el aula

La tabla anterior puede ser de utilidad para discutir con las y los estudiantes de un curso. Así, se sugiere el siguiente ejercicio breve:

- Pedir a los estudiantes revisar la tabla anterior.
- Invitar a los estudiantes a que discutan en grupos o pares las preguntas de la sección "para reflexionar".
- Guiar la discusión a partir de su propio conocimiento sobre las convenciones de la disciplina.

Integrar citas de manera fluida y coherente en un texto propio supone tener claro cuál es el argumento, razonamiento o idea que se busca plantear. La cita es un elemento que contribuye, entonces, a este *relato* que constituye la voz propia del escritor o escritora de un texto particular. Elaborar ese relato propio y construir una voz autoral a la vez que se dialoga con la literatura es una de las operaciones intertextuales más desafiantes para las y los estudiantes. Para aprender a hacerlo, familiarizarse con las prácticas intertextuales propias de la disciplina es fundamental, por lo que quienes se desempeñan como docentes en la universidad y son miembros activos de la comunidad disciplinar pueden aportar mucho compartiendo sus estrategias y experiencias.

4. ¿Cómo abordar el problema del plagio en el aula universitaria?

El plagio se entiende tradicionalmente como la acción de utilizar ideas o palabras de otros sin identificar la fuente original. En el contexto universitario, tiende a comprenderse como un problema de transgresión a las normativas éticas, aunque muchas veces se origina en realidad por el desconocimiento de las convenciones académicas para referirse a otros textos o por un manejo poco riguroso de las fuentes al momento de leerlas o resumirlas. Desde esta perspectiva, las y los docentes pueden hacer mucho más que solo castigar a quienes han citado de maneras transgresoras. Por el contrario, pueden dar luces respecto del lugar de la autoría en la construcción de conocimiento científico y entregar estrategias concretas

para trabajar con las fuentes bajo los parámetros específicos del contexto científico o académico. Así, aquí se propone reflexionar con los estudiantes sobre cómo se atribuye la autoría en la disciplina para, en última instancia, transferir la responsabilidad de supervisar el uso de las fuentes a los propios estudiantes en lugar de activar una fiscalización externa.

4.1. *¿Qué es el plagio? Hacia una comprensión crítica*

Con frecuencia el plagio se concibe como un serio problema de indisciplina que transgrede la ética científica y que constituye en sí mismo una acción de engaño intencionado. Un caso de estos es abordado como un acto casi delictual que debe ser perseguido y sancionado de la manera más severa. Desde este punto de vista, la estrategia para abordar este problema sería simplemente penalizar a los estudiantes o aprovechar herramientas tecnológicas de detección de plagio.

Sin embargo, es creciente la literatura que enfatiza la dimensión educativa del problema del plagio, es decir, que lo comprende como un fenómeno vinculado al aprendizaje y a la enculturación en las prácticas académicas de las disciplinas. Chandrasoma, Thompson y Pennycook (2004) plantean que el término *plagio* tiende a reducir un fenómeno complejo a un problema moral, por lo que proponen el concepto de *intertextualidad transgresora* que evita la connotación típicamente negativa asociada al término tradicional.

¿Qué es exactamente el plagio? ¿Cuándo y por qué ciertas formas de utilizar la intertextualidad en un texto propio se vuelven inaceptables en el contexto académico? A continuación, se presenta una primera aproximación al problema. Donnelly et al. (2013) problematizan el concepto de plagio y ponen de relevancia que su definición no es tan sencilla como suele parecer: se presenta un fragmento en el que los autores desarrollan esta idea.

Lectura: Conversaciones críticas en torno al plagio

En la mayoría de las discusiones, se asume que la definición de plagio es una obviedad para todos. La mayoría de los manuales de escritura, especialmente los que tratan de escritura de investigación, incluye secciones sobre plagio y formas apropiadas de citar fuentes. Prácticamente todos los "manuales" de escritura –materiales bases de los cursos de escritura para estudiantes de primer año– hacen lo mismo. En la mayor parte de los casos, este tipo de textos ofrece definiciones sencillas, de una o dos líneas, como si el plagio fuera realmente un asunto sencillo (de consenso para todos), que se puede evitar fácilmente mediante una citación apropiada. Así, son pocos los que plantean una discusión crítica o incluso los que señalan que hay desacuerdos respecto de lo que es el plagio.

Continuación...

Sin embargo, lo cierto es que no existe una definición sencilla de plagio que funcione clara y efectivamente en todos los casos. Por ejemplo, consideremos las siguientes definiciones entregadas por tres manuales de escritura diferentes:

- "Se entiende por 'plagio' la tergiversación deliberada mediante la cual un escritor presenta el texto o las ideas de otro autor como propias" (Blakesley & Hoogeveen 358).
- "Los investigadores que (con o sin intención) no reconocen sus fuentes incurren en plagio. Pagar para que un servicio en línea escriba un trabajo universitario o tomar 'prestado' el trabajo de un amigo son formas evidentes de plagio. Sin embargo, también es plagio parafrasear o resumir material sin citar su fuente de forma apropiada" (Maimon, Peritz, & Yancey 265).
- "Se define 'plagio' como el uso engañoso o no autorizado del lenguaje y texto de otro autor" (Hult & Huckin 142).

Cada una de estas definiciones es simplemente tan buena como cualquier otra. Sin embargo, es interesante observar las diferencias en cuanto a lo que abarcan y no abarcan estas definiciones. La primera de ellas, por ejemplo, plantea que plagio es "la tergiversación *deliberada* mediante la cual un escritor presenta el texto o las ideas de otro autor como propias" (énfasis nuestro), mientras que la siguiente dice "con o sin intención" y la tercera no hace ningún tipo de referencia a la intención del escritor. Por otra parte, la segunda definición identifica la falta de citación de fuentes como la característica definitoria del plagio; pero bien se podría reconocer una fuente y, aun así, presentar engañosamente "el texto o las ideas de otro autor como propias". O, en el caso contrario, uno podría no "tergiversar" el escrito de otros y, sin embargo, no citar la fuente de forma adecuada. La tercera definición es aún más opaca: ¿qué significa hacer un uso "no autorizado"? ¿Es necesario el permiso de una autora para citar su obra? ¿Qué quiere decir "engañoso" aquí? Esta definición, además, especifica únicamente el uso de "lenguaje y texto", mientras que la primera definición puntualiza "texto o ideas" (énfasis nuestro) y la segunda incluye ideas únicamente si se las expresa mediante parafraseo o resumen. El problema está entre aquellos casos que son tan problemáticos y centrales en la enseñanza de la escritura que, en 2003, el Consejo de Administradores de Programas de Escritura, la organización nacional de supervisores de los diferentes programas y centros de escritura en Estados Unidos, se vio obligado a emitir una Declaración de Buenas Prácticas en torno a la "Definición y Prevención del Plagio". Esta declaración, si bien reconoce que en "entornos educacionales el plagio es un problema multifacético y éticamente complejo", luego entrega una definición simple, de una sola oración: "En entornos educacionales, hay plagio cuando un escritor usa deliberadamente las palabras, ideas u otro material original (o conocimiento no común) de otra persona sin dar cuenta de la fuente". Desde entonces, los académicos del campo de los estudios de la escritura han empezado a explorar de forma más cabal las definiciones contradictorias y su relación con el proceso de aprender a escribir en lugar de darlas por sentadas, así como una serie de conceptos críticos relacionados, como originalidad, identidad, autoría, propiedad y contexto. Trabajos como *Originality, Imitation, and Plagiarims: Teaching Writing in the Digital Age* de Martha Vicinus y Caroline Eisner, *Pluralizing Plagiarims: Identities, Contexts, Pedagogies* de Rebbeca Moore Howard y Amy Robillard, y *Who Owns This Text?: Plagiarims, Authorship and Disciplinary Cultures* de Carol Peterson Haviland y Joan A. Mullin, entre otros, han cuestionado las definiciones simplistas de plagio y han hecho más compleja nuestra comprensión de este fenómeno.

Continuación…

. . .
"Plagio" es un concepto complejo, que está muy relacionado con las nociones culturales de autoría y de propiedad tanto de los textos como de las ideas y que opera en una variedad de formas, a veces contradictorias y frecuentemente misteriosas. No es algo que pueda evitarse fácilmente, como podría evitarse superar el límite de velocidad poniendo atención al velocímetro. Por lo tanto, comprender el plagio es un proceso complejo, uno que exige una reflexión y un debate profundo y crítico sobre la escritura, sobre desarrollar ideas propias a la vez que responder e incorporar las ideas de otros.

Donnelly et al., 2013, pp. 3-5; traducción propia.

Preguntas sobre la lectura

a. ¿Cuáles son las diferencias entre las definiciones de plagio que se discuten en el fragmento?
b. ¿Cuál es el problema con el concepto de plagio en el ámbito de la enseñanza de la escritura que se plantea en el extracto?
c. ¿De qué manera influyen las nociones de autoría y propiedad intelectual en el concepto de plagio?

Preguntas para reflexionar

a. De acuerdo con el fragmento, el plagio es un asunto complejo cuyas definiciones son muchas veces contradictorias, ¿a qué se debe este fenómeno?
b. En consideración de la definición de plagio de Maimon, Peritz y Yancey citada en el fragmento, ¿por qué las y los estudiantes universitarios podrían incurrir en plagio no intencionado?
c. ¿Por qué el problema del plagio suele tener un lugar central en la escritura académica y cómo se relaciona esto con la noción de autoría?

Como se desprende del fragmento anterior, las definiciones que pueden encontrarse en relación con esta materia son múltiples y en ocasiones contradictorias. Por este motivo, es recomendable transparentar la dimensión problemática del plagio y discutir con las y los estudiantes cómo es que se hace referencia al conocimiento académico y en qué medida y a través de qué mecanismos se atribuye la autoría a otros en cada disciplina.

De acuerdo con Scollon (1995), el concepto de plagio es acuñado por primera vez en 1701, en el mismo contexto en que surge la figura del *copyright*. Inicialmente, el plagio aparece como una forma de proteger los intereses de las editoras comerciales, más que el derecho de los autores. En una reflexión sobre el tópico del plagio y la originalidad, Bazerman (2010) señala algo similar: aunque en los juicios por derechos intelectuales suele aparecer la argumentación sobre la originalidad, estos juicios por lo general ocurren si hay una consecuencia económica derivada del presunto plagio. Lo cierto es que el plagio es un concepto bajo el cual se entiende que las ideas son propiedad de sujetos individuales más que constructos socialmente negociados y compartidos. Lo anterior es, en parte, cuestionado por Judith Butler (ver la introducción de este capítulo), quien enfatiza que su

trabajo científico está poblado de otras voces, otras lecturas y conversaciones. Si bien es evidente que Butler utiliza normas de citación para referir el trabajo de sus colegas, existe una vasta red de discursos y voces –a veces como ecos o como narrativas socialmente compartidas– que permanecen muchas veces invisibilizadas en los más rigurosos trabajos científicos.

Así, el problema del plagio es primordialmente epistemológico, pues se trata de la pregunta por la manera en que se produce el conocimiento, por ejemplo, de forma colectiva o individual. Estas concepciones sobre la generación de conocimiento cambian de un contexto a otro. De hecho, en las tradiciones populares hay textos que no se atribuyen a ningún autor en particular, como las canciones que recolecta Violeta Parra. De manera similar, los memes funcionan basados en citas no referidas explícitamente y el *fanfiction*, ficciones creadas como relatos alternativos a obras literarias o películas preexistentes, tensionan varios aspectos de la propiedad intelectual. Abordar el plagio como un problema complejo más que como un fenómeno estático y delimitado es un buen paso para introducir el tema de manera profunda y crítica, especialmente porque los usos transgresores de la intertextualidad que hacen los estudiantes se deben, en gran medida, a la poca familiaridad con las formas de construir conocimiento en la academia.

Las y los estudiantes que están recién ingresando a la cultura académica de su disciplina y reconociendo el amplio mar de fuentes que la conforman pueden tener serias dificultades para referenciar esas voces que muchas veces no les son familiares. Por otra parte, cuentan con un sinnúmero de saberes provenientes de su vida cotidiana o de las fuentes de divulgación que aportan conocimientos generales de autorías difíciles de recuperar. Las formas en que se recupera y se atribuye autoría en el contexto extraacadémico al que están habituados los estudiantes operan con lógicas distintas a las de la academia. Muchas veces en el contexto universitario no es claro para las y los estudiantes, incluso en etapas avanzadas de la carrera, qué términos son entendidos como de conocimiento general y cuáles deben definir recurriendo a fuentes específicas. Pero, además, la academia misma supone un variado conjunto de prácticas disciplinarmente específicas para utilizar las fuentes. Por ejemplo, tal como señala Jamieson (2008), en las ciencias el conocimiento general importa más que los autores específicos, a diferencia de lo que ocurre en Humanidades, donde dar crédito a los autores particulares es central. Estas prácticas diferenciadas se vinculan, a su vez, con el uso de verbos y formas de cita que se explicaron en secciones previas. También existen diferencias en el uso de las fuentes según los géneros; por ejemplo, cuan-

do los estudiantes responden a una prueba no se espera el mismo uso de las normas de citación que en un trabajo escrito.

A partir de un estudio de caso con estudiantes universitarios, Abasi, Akbasi y Graves (2006) plantean que el problema del plagio está íntimamente relacionado con la orientación epistemológica de los escritores. Observaron que los estudiantes noveles que participaron de la investigación veían las fuentes publicadas como verdades impersonales y desligadas de su contexto. Además, se encontró que los estudiantes no estimaban tener la autoridad para interactuar con las fuentes, por lo que terminaban por reproducir estas supuestas verdades impersonales en sus textos, muchas veces sin citar. Los límites de lo que debe ser citado y lo que no, bajo los estándares –histórica y culturalmente situados– del ámbito académico, no son siempre conocidos por los estudiantes, y tampoco son transparentes ni exentos de posiciones ideológicas. En conclusión, es fundamental poder discutir en los cursos universitarios qué es lo que esperamos en cuanto al manejo de las fuentes.

Actividad: Parafrasear ideas	
Objetivo(s) de aprendizaje	Aplicar y discutir estrategias de citación en el contexto académico.
Descripción	Actividad de pares en que se elabora de manera conjunta en un papelógrafo citas directas y paráfrasis para referirse a la idea de un texto fuente. Las versiones parafraseadas son expuestas por los pares al resto del curso y se discute en torno a las dificultades encontradas en el proceso y las estrategias que resultaron útiles.
Destinatarios	Estudiantes de etapas iniciales del currículum de pregrado.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	45 minutos.
Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión</u>: Pedir a los estudiantes que lean alguno de los textos de la bibliografía mínima del curso y que lo lleven a la clase. <u>Durante la sesión</u>: i. Indicar a los estudiantes que escriban en parejas una reseña de media página con una o dos ideas centrales del texto fuente que podría ser presentada en un congreso estudiantil con profesores y estudiantes de la disciplina. En la reseña los pares deben parafrasear las ideas de los autores utilizando algún mecanismo de citación, incluir citas textuales y una interpretación propia de la fuente. ii. Recorrer la sala de clases para brindar apoyo a las parejas mientras trabajan en la escritura de su reseña: resolver dudas, entregar consejos útiles, entre otros. iii. Pedir a las parejas que escriban en un papelógrafo su reporte e invitar a parejas voluntariamente a compartirlo con el resto de la clase y discutir en torno a las siguientes preguntas:

Continuación Actividad: Parafrasear ideas

Secuencia didáctica	Para la clase: • ¿Qué diferencias hay entre la paráfrasis y el original? • ¿Son distinguibles las citas textuales de las paráfrasis? • ¿Son distinguibles las citas del texto fuente y la interpretación o evaluación que hacen los autores de la reseña? Para las parejas autoras de la reseña: • ¿Qué dificultades encontraron al elaborar el escrito? • ¿Qué les resultó más fácil o fluido: citar textualmente, parafrasear o dar su opinión? ¿Por qué? • ¿Qué estrategias les resultaron útiles para elaborar la paráfrasis? iv. Compartir con los estudiantes algunas estrategias personales utilizadas para parafrasear o citar textualmente a otros autores. Estas pueden ser de utilidad a quienes están ingresando a la disciplina. Después de la sesión: Invitar a las y los estudiantes a realizar resúmenes en un párrafo de algunos de los textos del curso durante el semestre y repetir este ejercicio de comparar sus resúmenes en parejas y comentar la diferencia con el texto original y estrategias útiles.
Recomendaciones	*Sobre el género*: Esta actividad puede ser también útil para aplicarse en el género *respuesta de prueba*. En este caso, en lugar de solicitar un reporte escrito, se entrega una pregunta de prueba que exija a los estudiantes referirse a una o dos ideas del texto leído. El ejercicio de explicar en palabras propias será además un buen ejercicio para aprehender mejor los contenidos disciplinares.

4.2. *¿Evitar la intertextualidad transgresora? Desafíos y oportunidades*

Si se quiere evitar que las y los estudiantes utilicen formas transgresoras de incluir las voces de otros autores en sus textos propios, es fundamental discutir con ellos qué información se espera que sea citada explícitamente y cuál no. Estas son decisiones que no son transparentes ni obvias. Por ejemplo, algunos estudiantes de los primeros años piensan que los contenidos de internet son de uso público y, por lo tanto, no requieren ser citados. Por otro lado, en un texto académico efectivamente hay términos que se asumirán como conocimiento común del campo, mientras que otros requerirán una indicación de la fuente en la que el concepto fue acuñado por primera vez o una definición técnica debidamente referenciada.

De acuerdo con Feak y Swales (2009), no debemos entender como plagio cuando se hace referencia a conocimiento de dominio generalizado, como que la capital de Chile es Santiago, o cuando se utilizan frases hechas del tipo “los resultados muestran que” o “las diferencias son esta-

dísticamente significativas”. En su manual para escribir una revisión de literatura –un género que comúnmente escriben estudiantes en etapas más avanzadas de la carrera–, los autores realizan esta aclaración precisamente porque no resulta evidente para todos. Es clave, entonces, instalar la discusión con los estudiantes respecto de lo que debiera ser citado y lo que no.

Otro aspecto fundamental a discutir con las y los estudiantes es el carácter universal e impersonal que suelen atribuir, sobre todo en los primeros años, al conocimiento académico. Identificar que el conocimiento es construido por personas en un diálogo –y disputa– permanente en que todas las voces realizan pequeñas contribuciones permite comprender que existen autorías que los escritores en el ámbito académico suelen reconocer. Por otra parte, es recomendable alentar a los estudiantes a involucrarse en este diálogo aun con aquellas voces que parecen lejanas y autoritarias. Un buen ejercicio para promover este diálogo es experimentar con formas no tradicionales de citar o de incorporar fuentes que generalmente son invisibilizadas en el contexto académico, como se propone en la siguiente actividad.

Actividad: Integrar voces no tradicionales	
Objetivo(s) de aprendizaje	Identificar las diferencias entre el uso de fuentes académicas y fuentes no tradicionales y reflexionar sobre las particularidades de cada una.
Descripción	Actividad de experimentación con fuentes de información tradicionalmente invisibilizadas en la escritura académica. Consiste en la identificación de conversaciones o reflexiones que surgen en contextos distintos al académico para integrarlos como fuentes en un texto propio.
Destinatario	Estudiantes de etapas intermedias del currículum de pregrado.
Área	Todas las áreas.
Duración	30 minutos aproximadamente.
Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión</u>: Revisar el texto “Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir” (Lillis, 2017; extracto en Anexo 2) y prestar atención a las formas no tradicionales que utiliza la autora para incluir fuentes. Particularmente, notar la siguiente aclaración: “También me interesa señalar brevemente la importancia de una serie de ‘conversaciones’ transnacionales y transdisciplinarias sobre la escritura que han sido muy importantes para mí y que me han servido para abrir mi imaginario (Bazerman, 1988). Señalar la importancia de los trabajos existentes es un principio básico de la escritura académica, y se hace a través del uso de citas. Sigo la convención académica de usar citas en este artículo, pero también resalto conversaciones intelectuales que han sido importantes para mí, más allá de trabajos o publicaciones específicas. Lo hago a través de varios cuadros de texto insertados a lo largo del artículo” (p. 72).

Continuación Actividad: Integrar voces no tradicionales

Secuencia didáctica	Durante la sesión: i. Revisar el fragmento anterior del texto de Lillis y dar la indicación a los estudiantes de que busquen fuentes de inspiración no necesariamente académicas para integrar en la reflexión de un escrito que deban entregar en el curso. Indicar que pueden integrar una diversidad de fuentes de información, pero identificando su origen. Por ejemplo, pueden hacer referencia a una conversación con algún amigo, a una noticia que leyeron, una película que vieron o una asamblea política a la que asistieron. Así, pueden rescatar el contexto general de dónde obtuvieron una idea o desarrollaron una reflexión sin necesariamente indicar quién fue el autor. ii. Una vez que los estudiantes hayan hecho entrega de su escrito, invitarlos a discutir sobre el ejercicio: • ¿Qué cambió en su escrito al utilizar este tipo de fuentes? • ¿Hasta qué punto es posible identificar las voces por las que nuestros pensamientos están influidos? • ¿Hasta qué punto el contexto académico debo identificar cuáles han sido mis influencias? Después de la sesión: Invitar a los estudiantes a utilizar sus conocimientos informales para reflexionar sobre las temáticas que se abordan en la universidad. Si bien en muchos cursos estos saberes adquiridos no serán aceptados como fuentes formales en un texto, sí pueden enriquecer la reflexión para dialogar con las fuentes valorando las propias experiencias y perspectivas co-construidas a través de la participación social.
Recomendaciones	*Sobre la entrega de instrucciones*: Es recomendable que durante la clase se entreguen instrucciones escritas sobre la elaboración del texto, junto con las precisiones sobre la inclusión de fuentes no tradicionales.

Un tercer aspecto sobre las prácticas de plagio que es importante tratar con los estudiantes es la organización de los textos e ideas con las que trabajan. Lo anterior se debe a que la gran cantidad de textos, reflexiones o propuestas que se estudian y aprenden en la universidad puede ser conducente a omisiones o confusiones no intencionales a la hora de reportar dicha información. Por lo tanto, puede ser de ayuda que se entreguen herramientas que apoyen la organización de los estudiantes. Esto facilita la identificación de la voz propia pero también la de otros autores con los que se dialoga para construir un texto académico propio.

A continuación, se presentan algunas estrategias docentes para abordar la problemática del plagio:

- *Conocer cuáles son las prácticas de uso de fuentes y atribución de autoría que utilizan las y los estudiantes*. Lo primero es saber dónde están situados los estudiantes. ¿Cómo dan cuenta de las fuentes que

influyen en sus ideas u opiniones? ¿Qué les parece aceptable y qué no? ¿Hay ciertas fuentes o conocimientos que incorporan sin citar? ¿Por qué? ¿Existen para ellos saberes universales que no requieren de ser citados? ¿Cuáles son? Cuando hacen referencia al autor o autora de una idea, ¿por qué les ha resultado importante hacerlo? Conocer cuáles son las prácticas habituales de los estudiantes es un primer paso clave para trabajar el tema del plagio desde una perspectiva pedagógica.

- *Comprender cuál es el conocimiento y valoración de las y los estudiantes sobre las prácticas de citación y uso de fuentes en su disciplina.* Es fundamental conocer cuál ha sido la experiencia de los estudiantes con el uso de la citación en el ámbito académico. ¿Cómo entienden ellos que debe atribuirse la autoría de otros en un texto propio en su disciplina? ¿Qué les parecen estas prácticas de atribución de conocimiento? Muchos estudiantes se sienten incómodos con las normas de citación, con frecuencia porque tienen innumerables dudas: "¿cuándo sé qué citar y qué no?"; "Si todo tengo que respaldarlo con una fuente, ¿cuándo doy mi opinión?"; o "Justo cuando escribo por mí mismo me corrigen, entonces prefiero usar las palabras del texto fuente". Conocer estas aprehensiones de las y los estudiantes permite a los docentes tener una conversación honesta, basada en la confianza y, sobre todo, que ayuda a resolver dudas, compartir estrategias y entender el sentido que tiene la manera en que son utilizadas y referidas las fuentes en la propia disciplina.
- *Compartir estrategias para identificar claramente el origen de la información.* Cuando se manejan múltiples fuentes para elaborar un texto escrito, es fundamental tener claridad de qué información se extrae de cada fuente. Para ello, una buena organización es esencial. Puede recomendarse a las y los estudiantes utilizar notas adhesivas para identificar los lugares del texto fuente desde donde se extraerán citas o bien generar una ficha en que se rescate la referencia de cada texto junto con citas asociadas a cada uno.
- *Compartir estrategias para elaborar resúmenes ordenados.* Cuando se trabaja con muchas fuentes es más fácil utilizar resúmenes que acceder directamente a las versiones completas. Sin embargo, es fundamental que las y los estudiantes tengan extremo cuidado en la redacción de sus versiones resumidas. Puede recomendárseles que distingan claramente las citas textuales utilizando comillas, esto evitará que luego en el texto propio se integre como una paráfrasis algo que en realidad fue extraído. Asimismo, es útil recordarles que, si incorporan en el resumen ideas, notas o comentarios que corresponden a opiniones

propias, puedan utilizar algún tipo de marca que permita distinguirlas de lo que se resume directamente de la fuente.

- *Dar a conocer gestores bibliográficos.* Los gestores bibliográficos son una herramienta muy útil para organizar las fuentes que se utilizan para escribir textos propios. Manejarlas requiere invertir un tiempo inicial para comprender el funcionamiento del programa, pero libera mucho tiempo posterior que con frecuencia se invierte en buscar los archivos de las fuentes en el computador o en construir la lista de referencias. Puede recomendarse a las y los estudiantes, especialmente aquellos en etapas más avanzadas de la carrera, explorar algunos de estos programas como Endnote, Mendeley o Zotero.

Como se desprende de las reflexiones presentadas en esta sección, el denominado plagio no es una problemática sencilla o que pueda obviarse en la formación de nuevos escritores. Lejos de tratarse de un asunto de buenas o malas intenciones, aprender y reflexionar sobre el plagio y sus formas es parte fundamental del ingreso a las comunidades disciplinares y del aprendizaje sobre las diferentes expresiones de escritura académica en su campo. En ese sentido, se trata de un aprendizaje que está asociado también a las prácticas de generación del conocimiento académico: naturalmente dialógico, colaborativo y con prácticas disciplinarmente específicas para atribuir de maneras explícitas –o implícitas– la autoría de los enunciados o de las ideas.

5. Conclusión

Como se ha podido observar a lo largo de los conceptos y discusiones que revisa este capítulo, el fenómeno de la intertextualidad no es reducible únicamente a la forma en la que se memorizan y aplican normas de citación. Lejos de ello, el ejercicio aparentemente sencillo de referirse a otros textos en los escritos propios es, en realidad, una actividad que implica ingresar en un diálogo con múltiples actores y saberes en una comunidad de conocimiento y de prácticas, en la que se negocian no solo contenidos sino también formas de entender el mundo, relaciones de poder, identidades y hábitos de uso del saber. Por eso, las variadas dificultades que habitualmente se encuentran en escritores nuevos a la hora de citar pueden, de hecho, estar relacionadas con la complejidad de la actividad a la que se tienen que enfrentar (muchas veces por primera vez) cuando ingresan y escriben en la universidad.

En relación con lo anterior, en el capítulo se planteó que citar implica varias tareas previas a la escritura misma: la delimitación de temáticas, las diversas formas de lectura y de registro de fuentes, el trabajo de planificación de la propia escritura, entre otras. La tarea de escribir en un diálogo con las fuentes es también difícil, en tanto implica la búsqueda de un equilibrio entre los textos o ideas con las que se dialoga y los planteamientos propios de quien escribe; esta búsqueda significa introducir y sintetizar ideas diversas de otros autores, pero también relacionarlas, posicionarse y representarse a sí mismo como una voz válida que dialoga con y organiza los hallazgos o reflexiones de otros en su propio texto en torno a un propósito particular.

Más allá de enseñar fórmulas o dar consejos acerca de cómo hacer mejor cada una de las actividades relacionadas con el trabajo con fuentes, las y los docentes pueden jugar un importante papel en introducir a los estudiantes en sus comunidades disciplinares, acompañándolos en el descubrimiento de las prácticas y formas específicas de escribir y construir conocimiento, y ayudándolos a hacer propias las opciones disponibles y empoderarse en sus discursos como voces de autoridad capaces de dialogar con su campo a la vez que proponen visiones propias. Esto implica, por un lado, que los docentes observen con distancia y expliciten formas y convenciones que por momentos pueden parecer obvias, pero que no necesariamente lo son para los estudiantes. Por otro lado, también significa valorar los conocimientos y prácticas de escritura que ya tienen esos estudiantes cuando ingresan a la universidad, y ser capaces de entregar experiencias de aprendizaje significativas que se construyan sobre el diálogo entre su saber e ideas propias y los saberes y voces del campo al que se integran.

Lo anterior se relaciona con una forma de entender la universidad y la educación superior como derecho, y que apuesta por la inclusión de poblaciones históricamente excluidas de los espacios y comunidades en los que se genera el conocimiento autorizado. La exclusión de determinadas voces ha configurado muchos campos académicos con base en las experiencias, discursos y aspiraciones de apenas una parte de nuestra sociedad. La tarea, por lo tanto, no es solo invitar a los estudiantes y valorar sus experiencias previas, sino también propiciar y facilitar su inclusión para visibilizar sus identidades e ideas y transformar gradualmente las configuraciones uniformes y poco representativas que tradicionalmente han tenido las comunidades académicas.

6. GLOSARIO

Discurso académico: maneras específicas de pensar y utilizar el lenguaje en contextos académicos y que reflejan el sistema de valores, creencias y prácticas de ese ámbito de la actividad humana. El discurso académico se realiza a partir de ciertos géneros que se caracterizan por sus propósitos específicos, uso de terminología, manejo y relación con las fuentes, ámbitos de circulación, entre otros.

Género discursivo: una clase más o menos estable de textos reconocibles en el marco de una comunidad particular, que pueden caracterizarse por tener en común ciertos propósitos, temáticas, estructuras o terminología.

Identidad autoral: representación que hacen los autores sobre sí mismos dentro de un texto a través de una serie de recursos como a quién y cómo se cita, el posicionamiento o valoración frente a lo que se dice, además de usos terminológicos y fraseológicos particulares. La identidad autoral se expresa en el texto a través de una voz autoral.

Intertextualidad: referencia implícita o explícita a otros textos escritos u orales. En el ámbito académico, las formas explícitas de intertextualidad se utilizan con frecuencia y para desarrollar una variedad de funciones.

Lectura crítica: práctica de lectura que incluye la consideración del contexto, perspectiva y posibles interpretaciones del texto, involucrando conocimientos culturales, formas complejas de razonamiento y experiencia de lectura y escritura en contexto.

Lectura exploratoria: práctica de lectura no lineal de un texto que se realiza con el objetivo de explorarlo para determinar si se lee o no en mayor profundidad de acuerdo con los propósitos de la lectura (por ejemplo, para preparar un marco teórico propio).

Lectura profunda: término utilizado en este capítulo para referirse a la práctica de lectura detallada y recursiva de las fuentes, que implica muchas veces un diálogo con el texto a través de subrayado, comentarios o resúmenes del texto.

Mitigación: operación textual que permite a los autores distanciarse en términos de compromiso con lo que están diciendo. Puede manifestarse a través de una serie de recursos como adverbios, adjetivos, frases y construcciones particulares. Por ejemplo: "*podría* concluirse que..." expresa una forma de mitigación.

Plagio: práctica de presentar como propias palabras o ideas de otros u otras, o bien, uso de planteamientos ajenos que no son debidamente atribuidos a sus autores originales. Existen diversas definiciones de

plagio que presentan notables diferencias, por ejemplo respecto del papel de la intencionalidad.

Refuerzo: operación textual que permite a los autores acercarse en términos de compromiso con lo que están diciendo. Puede manifestarse a través de una serie de recursos como adverbios, adjetivos, frases y construcciones particulares. Por ejemplo, "*Obviamente*, esto lleva a concluir que…" expresa una forma de refuerzo.

Referencias

Abasi, A., Akbasi, N., & Graves, B. (2006). Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing, 15*, 102-117.

Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives, 28*(98), 1-26. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722

Bazerman, C. (1988). S*haping written knowledge*. University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.). *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Lawrence Erlbaum Associates.

Bazerman, C. (2010). Paying the Rent: Languaging particularity and novelty. *Revista Brasileira de Linguistica Aplicada, 10*(2), 459–469.

Beherens, L., & Rosen, L. (2011). *Writing and reading across the curriculum*. Longman.

Butler, J. (2019). Discurso ceremonia de entrega del reconocimiento *Doctor Honoris Causa* por la Universidad de Chile. http://www.uchile.cl/noticias/152565/judith-butler-dicto-charla-de-inauguracion-del-ano-academico-2019.

Cassany, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En P. H. J. Quintanilla & A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 74-101). Pontificia Universidad Católica de Perú.

Castelló, M. (2007) El proceso de composición de los textos académicos. En M. Castelló (Coord.), *El proceso de composición de textos académicos* (pp. 46-81). Graó.

Castelló, M., Bañales G., & Vega López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, 22*(1), 97-114.

Chandrasoma, R., Thompson, C., & Pennycook, A. (2004) Beyond Plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language Identity & Education, 3*(3), 171-193.

Donnelly, M., Ingalls, R., Morse, T., Post, J., & Stockdell-Giesler, A. (Eds.) (2013). *Critical conversations about plagiarism*. Parlor Press.

Elbow, P. (1986). Chapter 3: Teaching two kind of thinking by teaching writing. En P. Elbow, *Embracing Contraries: Explorations in learning and teaching* (pp. 55-63). Oxford Press.

Fahler, V., Colombo, V., & Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscopio, 17*(3), 554-574.

Feak, C., & Swales, J. (2009). Telling a research story. *Writing a literature review.* University of Michigan Press.

García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos, 41*(66), 9-31.

Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Routledge.

Hyland, K. (1998). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *TEXT, 18*(3), 349-382.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing.* The University of Michigan Press.

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics, 34*(8), 1091-1112.

Jamieson, S. (2008). One size does not fit all. Plagiarism across the curriculum. En R. Moore Howard & A. E. Robillard (Eds.), *Pluralizing plagiarism. Identities, contexts and pedagogies* (pp. 77-91). Boyton/Cook Publishers.

Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.

Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento, XXXVI*(71), 66-81.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.

Martin, J. R. (2000). Analysing genre: Functional parameters. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.). *Genre and institutions. Social practices in the workplace and school* (pp. 3-39). Continuum.

Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 179-192). UNGS.

Navarro, F. (2018). Introducción: didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes a la universidad* (pp. 13–24). UNQ.

Navarro, F., & Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

Sánchez, V., & Montes, S. (2017). El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. En L. Natale & D. Stagnaro (Comps.), *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 75-102). UNGS.

Scollon, R. (1995). Plagiarism and ideology: Identity in intercultural discourse. *Language in Society, 24*(1), 1-28.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Thompson, G., & Yiyun, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics, 12*(4), 365-382.

Wells (1993). An account of the complex causes of unintentional plagiarism in college. *WPA: Writing Program Administration, 16*(3), 59-67.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press.

Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas, 1*, 52-66.

Bibliografía sugerida

Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How texts rely on other texts. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Lawrence Erlbaum Associates.

Eiras, M. (2018). Comparar y explicar fuentes. En F. Navarro & G. Aparicio, (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 131-178). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Swales, J., & Feak, C. (2004), *Academic writing for graduate students. Essential skills and tasks.* (2d ed). University of Michigan Press ELT.

Anexos

Anexo 1. Material para la actividad "Conocer recursos para integrar citas fluidamente"

A continuación, se presenta un fragmento de artículo de revista científica:

Extracto

Para Robles (2002) el uso de temas en los sistemas de interacción ya es una indicación de acoplamiento con un sistema económico. Para efectos de la relación mesero/ cliente, este elemento es identificado en la economía mediante los usos del dinero. *Para el autor* (Robles, 2002) los sistemas de interacción generan "diversas prestaciones" asociadas a la tematización comunicativa del dinero, no actuando de una forma funcional ni mecánica, sino que transformándolo para poder comunicarse.

El anterior proceso puede tener dos interpretaciones, por una parte Luhmann (2007: 490) caracteriza este fenómeno al interior de los procesos de inclusión/exclusión. *Sin embargo*, para Robles (2002) la idea recae en el "teorema de la identidad" (Garfinkel, 2006), entendida como la personificación de expectativas que ayuda en la comprensión de la comunicación. *Es decir*, en un ambiente estricto de interacción, como es la relación mesero/ cliente, ambos lados pueden dar cuenta de los procesos de personificación de expectativas y las mismas se van verificando a raíz de las explicaciones prácticas –accounts– (Robles, 2002: 356; Yu Cheng, 2012). Estas pueden ser observadas en cómo *ego/alter* establecen posturas y cómo las mismas son envestidas con valores, nombres y espacios a raíz de la distinción ya marcada por el plano interaccional.

Con estas mediaciones, se pueden entender los rangos de servilismo que ya había descrito Simmel (2003), *retomados* por Zelizer (2011) y *considerados* en investigaciones empíricas (Salinas y Barrientos, 2011), dando cuenta de ciertas personificaciones asimiladas como *accounts* y que son retomadas en las posturas tanto de meseros como de clientes…

Los medios de comunicación simbólicamente generalizados, a juicio de Cadenas (2012), Chernilo (2002), Luhmann (2008a) y Mascareño (2009), son un programa analítico de investigación difundido en la tradición sociológica. En dicho camino se puede rescatar a Parsons (Parsons y Smelser, 1956) que mediante el sistema AGIL caracterizó al dinero como un medio generalizado universal y sintetizador del subsistema económico, abreviando la función de incentivo del individuo respecto a la sociedad. Luhmann (2008a) aparece en este debate siendo un sintetizador y radicalizador de la postura parsoniana, en lo que él concibe como el último apartado de la teoría de la comunicación. Para Luhmann (2008a) los MSCG ante todo, son mecanismos de probabilización de la comunicación entre los sistemas de interacción, organizacionales y funcionales, con alcances comunicativos según las formas de inclusión/exclusión sistémica.

Retomando el principio luhmanniano, Mascareño (2009) sostiene que los MCSG poseen propiedades legibles en la interacción. El dinero se hace presente mediante la "*propiedad relacional*", abocando a que "los órdenes emergentes del medio simbólico deben permitir la referencia mutua entre los individuos, es decir, deben irritar de forma homogénea pero diferenciada tanto a *ego* como *alter*" (Mascareño, 2009: 177)…

Continuación…

<u>*Otro elemento de importancia*</u> es “la propiedad de acoplamiento motivacional” (Mascareño, 2009: 177). La traducción de esta propiedad para Luhmann (2008a) es sentenciada tradicionalmente en el código simbiótico de la necesidad, asociada a la comunicación esquematizada del medio con la corporalidad del sistema psíquico, ya sea en *ego* como *alter*, y un medio de satisfacción de dicho mecanismo mediante las semánticas y estructuras propias de la forma de diferenciación funcional, que en este caso, se explica preferentemente en el trabajo asalariado.

Alarcón, J. (2018). Interacciones mesero/cliente en Santiago de Chile: expectativas de obtención y normalización de propinas. *Cultura-Hombre-Sociedad*, *28*(1), 55-78; énfasis añadido.

Anexo 2. Material para la actividad “Integrar voces no tradicionales”

A continuación, se presenta el fragmento de un artículo publicado el 2017 por Theresa Lillis:

Objetivos del artículo

Mi principal objetivo en este artículo es indagar por nuestros imaginarios de investigación acerca del escribir y considerar, en particular, el impacto de la orientación normativa dominante sobre la escritura como fenómeno. Para ilustrar la naturaleza de la orientación normativa dominante y el riesgo de centrarse en ella en la investigación y el análisis, traigo al texto extractos de tres proyectos de investigación en los que he participado: uno sobre el escribir académico de los estudiantes (Lillis, 2001); otro sobre el escribir de los académicos para la publicación, un proyecto con Mary Jane Curry (Lillis y Curry, 2010) y uno más sobre el escribir profesional de los asistentes sociales (Lillis, 2017). Cada uno de estos proyectos ha tenido un enfoque textual etnográfico que, como sostengo más adelante, se presta para una apertura del imaginario en torno a la escritura pero que no la garantiza.

Comienzo por centrarme en la noción de imaginario, aclarando que lo que argumento lo hago sobre una dimensión dominante de ese imaginario de la investigación sobre el escribir. En ese sentido, brevemente indico cómo y por qué la etnografía facilita la apertura de ese imaginario. A continuación, paso a discutir extractos de los tres proyectos antes mencionados.

Me centro en un ejemplo específico de cada uno de los proyectos para lograr tres objetivos; primero, ilustrar el enfoque evaluativo-normativo sobre el escribir que se hace evidente en las prácticas de asunción (cómo se asume o se admite algo) propias de los regímenes de evaluación; segundo, indicar que algunas categorías analíticas a menudo utilizadas en la investigación sobre la escritura pueden reflejar características de los regímenes de evaluación y llevar a un reconocimiento equivocado en lugar de iluminar lo que está pasando. Tercero, argumentar el valor de un enfoque de orientación etnográfico –en particular, un enfoque que resalta trayectorias –de textos y personas– a la hora de ‘abrir’ nuestros imaginarios de investigación sobre el acto de escritura y hacer visibles las

Continuación...

dimensiones clave de los fenómenos que estamos explorando. Concluyo reiterando las razones por las que nuestro imaginario sobre el escribir a menudo se restringe.

También me interesa señalar brevemente la importancia de una serie de 'conversaciones' transnacionales e transdisciplinarias sobre la escritura que han sido muy importantes para mí y que me han servido para abrir mi imaginario (Bazerman, 1988). Señalar la importancia de los trabajos existentes es un principio básico de la escritura académica, y se hace a través del uso de citas. Sigo la convención académica de usar citas en este artículo, pero también resalto conversaciones intelectuales que han sido importantes para mí, más allá de trabajos o publicaciones específicas. Lo hago a través de varios cuadros de texto insertados a lo largo del artículo.

. . .

EJEMPLO 1: LA ESCRITURA DE UN ENSAYO ACADÉMICO POR PARTE DE UN ESTUDIANTE.

Consideremos este breve extracto escrito por un estudiante y la respuesta del tutor:

> *Extracto*: "Los medios de comunicación reflejan lo que la sociedad piensa en conjunto, o simplemente reflejan la jerarquía de ideas. Las mujeres son retratadas en los medios como cabezas huecas".
>
> *Fragmento del comentario del tutor:* "En términos de un ensayo académico, no se vería muy bien". (Lillis, 2001)

La orientación de la escritura que se hace patente en la asunción del tutor es claramente normativa. Hay un enfoque textual, el tutor trabaja con suposiciones acerca de lo que la escritura académica del estudiante debe o no parecer y cómo debe sonar, y refleja suposiciones de un discurso sobre lo apropiado en textos académicos. En este caso, ciertas expresiones como 'cabezas huecas' son inaceptables. Este tipo de comentarios en las evaluaciones no es sorprendente y, además de un cierto distanciamiento de la tutora al señalar que 'no se vería bien', es la clase de comentario que se espera de nosotros y otros como evaluadores dentro de un régimen particular. En este régimen, tenemos una responsabilidad ética de hacer visibles aspectos de las convenciones dominantes (Lillis, 2001).

Sin embargo, lo que me preocupa aquí es la orientación de la asunción potencial de mí misma como investigadora y analista cuando trato de entender la escritura como fenómeno. Existe el peligro de que me deslice hacia el régimen evaluativo de la institución y que me centre solo en lo que parece ser 'incorrecto' o 'inadecuado', basándome en un conjunto de nociones ampliamente utilizadas en los estudios de la escritura y que incluyen:

1. Orientaciones binarias hacia el habla y la escritura. Se interpreta el escribir en oposición al hablar, y categoriza como inapropiados ciertos usos retóricos, como la frase 'cabezas huecas'.
2. Orientaciones binarias hacia el 'estándar' y el 'vernáculo'. Se trabaja dentro de un marco de referencia que sitúa las categorías 'estándar' y 'vernáculo' como discretas, que pueden utilizarse para legitimar afirmaciones sobre el uso del lenguaje escrito.
3. Orientaciones normativas hacia los géneros. Suponen que el ensayo es un fenómeno homogéneo y, por lo tanto, que ciertas prácticas discursivas y retóricas son –o no– aceptables
4. Orientaciones binarias y normativas de las trayectorias de participación. Se conciben tanto la escritura como su respuesta desde la relación experto-novicia. En ese sentido, la estudiante escribe como lo hace debido a su posición como principiante en la academia, suponiendo que, si ella fuera una 'experta', no escribiría así.

Continuación…

Aunque cada una de estas nociones ha sido problematizada teóricamente, continúan impregnando implícitamente gran parte de nuestras conceptualizaciones de lo que es y debería ser la escritura académica. Si nos quedamos en este marco, no llegaremos a entender el fenómeno que estamos tratando de entender. En este caso, si extiendo mi mirada incluso un poco, a través de una orientación etnográfica que implica mirar la escritura desde la perspectiva de la estudiante, desarrollaré una comprensión diferente sobre por qué ella escribe de esa manera. A continuación presento un fragmento de una entrevista que buscaba explorar la razón por la que Reba escribe de esta manera:

T: ¿Puedes pensar en otra palabra o palabras en lugar de 'cabezas huecas'?
R: Mmm, en una manera despectiva. Pero no me gusta usar estas palabras porque suena como si fuera copiado de algún lugar, no suena como mi trabajo.

Al involucrar al escritor en la exploración de lo que está sucediendo aquí, el investigador y analista se aleja de suposiciones *a priori* acerca de cómo los textos escritos deben ser, y se acerca a una comprensión de por qué el escritor escribe como escribe. El riesgo intelectual de no moverse hacia este lente diferente es que no reconozcamos –y que malinterpretemos y malentendamos– lo que está pasando. Su texto escrito no refleja ni evidencia la falta de un discurso 'apropiado' por parte de la estudiante-escritora, sino que una estudiante-escritora está tomando decisiones acerca las expresiones que son auténticas para ella en un momento específico. El riesgo ético de tal error de reconocimiento es que no logremos hacer visible cómo las prácticas de evaluación de la escritura académica moldean las oportunidades de participación. Reba abandonó la educación superior un año después y, aunque no se puede conectar esta decisión únicamente a este suceso, no se debería subestimar la importancia de tales momentos evaluativos específicos para las trayectorias de participación.

Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento, 36*(71), 66-81.

Capítulo 4
¿Cómo acompañar la escritura de tesis y memorias de pregrado? Propuestas para retroalimentar en etapas de finalización de estudios

FERNANDA URIBE GAJARDO[35]

> Visibilizar el ejercicio del poder en el tema del lenguaje nos permite deconstruir el significante de la 'igualdad de oportunidades' y darnos cuenta precisamente de que, a pesar del esfuerzo individual, no todos están en las mismas condiciones y tienen las mismas oportunidades para acceder a las recompensas sociales que el sistema educativo promete.
>
> (ZAVALA, 2019, p. 357)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Historias en el aula*

Irene comenzó el proceso de escritura de tesis con varias inquietudes. Si bien se sentía satisfecha con su desempeño a lo largo de la carrera y valoraba la formación que le habían dado las diferentes instancias de investigación en las que había participado, también sentía ansiedad de iniciar este proceso ya que nunca se había visto enfrentada a escribir sola un texto tan extenso. Presentó un proyecto de tesis que fue aprobado sin comentarios ni correcciones por parte de su profesor guía, lo que la hizo sentirse bastante segura. Sin embargo, a medida que Irene avanzaba en su investigación, comenzó a tener dificultades para abordar su tema ya que era demasiado amplio y los objetivos que había diseñado no eran lo suficientemente específicos para orientar su trabajo. En un punto, Irene estaba confundida acerca de cuál era el tópico principal de su tesis. En la primera revisión de avance, su profesor le señaló que no estaba abordando su problema de investigación, sino que lo que estaba haciendo parecía más bien un informe de lectura en el que hacía dialogar diferentes autores. A pesar de este comentario, el profesor no le entregó orientaciones de cómo resolverlo. Abrumada, Irene revisó el proyecto de tesis que había diseñado y comenzó a cuestionarse cómo fue que su proyecto de tesis había sido aprobado sin comentarios y por qué su profesor no le había advertido, en una etapa inicial de la propuesta, que era necesario acotar más su tema. Sintió angustia porque cualquier cambio supondría una modificación radical de su planificación y, además, porque no sabía bien de qué manera proceder ante este escenario.

[35] Sebastián Vargas Pérez colaboró en etapas tempranas de elaboración de este capítulo.

Continuación...

Preguntas para reflexionar

a. ¿Qué orientaciones habría podido entregar el profesor de Irene para ayudarla a ir más allá de un "informe de lectura en el que hacía dialogar diferentes autores"?
b. ¿En qué debe consistir el acompañamiento de los profesores en el proceso de escritura de tesis de los estudiantes?
c. ¿Qué otros desafíos, además de los enfrentados por Irene, afrontan los estudiantes al momento de escribir de tesis?

Como género de introducción a la investigación experta, la tesis de pregrado supone el desafío de que la o el estudiante pueda dar cuenta de aquello que ha aprendido a lo largo de su formación, al mismo tiempo que expone aquello que su comunidad disciplinar considera esperable y adecuado por parte de un futuro profesional del área. Este desafío surge producto de que la tesis es un género con una especificidad particular y las y los estudiantes, en muchas ocasiones, no se han enfrentado un género de extensión y características similares. En efecto, la autogestión sobre la investigación, las etapas de esta y las decisiones estratégicas que hay que tomar durante el proceso de escritura representan una tarea desafiante.

La complejidad propia de la tesis requiere un proceso de acompañamiento a partir del que se retroalimente y guíe activamente. Los estudiantes pueden no tener modelos o experiencias previas en la toma de decisiones de escritura experta, y por eso se pueden producir situaciones de frustración o confusiones como las que vivió Irene.

En este capítulo, para comenzar, se reflexiona sobre los desafíos inherentes a la escritura de una tesis, y el papel que la agencia, el contexto disciplinar y el vínculo entre profesores y estudiantes cobra durante el proceso. Posteriormente, se ofrecen estrategias que permitan desarrollar un acompañamiento constante, efectivo y sostenible. Finalmente, se discuten y sugieren algunas recomendaciones para la entrega de retroalimentaciones útiles y significativas.

2. ¿Cuáles son los desafíos del proceso de escribir una tesis?

La tesis o memoria de pregrado es un género de finalización de estudios que cumple un papel formativo para las y los estudiantes. Por su naturaleza y el momento del currículum en el que se encuentra, la tesis presenta el desafío de emular la escritura experta y presentar una propuesta de investigación relevante y pertinente de acuerdo con los criterios de la disciplina. Su extensión y el ejercicio de identificar, construir y desarrollar un nicho de investigación de interés propio supone abordar una tarea que,

por una parte, puede no haber sido andamiada a lo largo de la carrera y, por otra, presenta la dificultad de tener que tomar decisiones sobre los textos que los estudiantes no han enfrentado con anterioridad. Por ejemplo, para seleccionar un nicho de investigación e identificar cuáles son los problemas sobre los que se podría desarrollar una investigación, es necesario tener claridad acerca de las dimensiones que se encuentran suficientemente informadas y desarrolladas por la literatura. Esto supone que, además de los intereses personales del estudiante, la tesis requiere de un criterio de pertinencia disciplinar. Este criterio es difícilmente reconocible sin contar con un panorama actualizado de un área o disciplina, o con claridad sobre los problemas y los nichos posibles que se están investigando.

Por esta razón, aun cuando la tesis y la memoria de grado son productos anclados a los currículos de formación, el proceso de titulación exige que la o el estudiante se posicione y construya un texto con un rango de dificultad distinto: como un experto especialista en un área. Esta posición de experto es compleja y contradictoria (Kamler & Thomson, 2006; Russell, 2013) ya que si bien requiere que el estudiante proponga y defienda una postura que demuestre su pertenencia a la disciplina, así como un manejo profundo del área del conocimiento, al mismo tiempo consiste en una actividad formativa en la que es evaluado por docentes cuyos criterios debe satisfacer para finalizar la tarea de forma exitosa, y con quienes está en una situación de asimetría jerárquica (Barnes et al., 2010).

Esta tensión supone que el estudiante debe responder a la expectativa de desarrollar una propuesta de investigación autónoma y novedosa que dé cuenta de un grado de especialización mientras que, al mismo tiempo, debe balancear los criterios de sus docentes evaluadores y las orientaciones formativas que le entregan. En este sentido, en términos del proceso de escritura, las y los estudiantes deben emular las prácticas letradas y epistemológicas propias de su disciplina, además de responder a diferentes lectores que validan la pertenencia de ese estudiante a la comunidad disciplinar de la que será parte una vez titulado (Navarro & Caldas Simões, 2019).

Por esta razón, el proceso de escritura de tesis es más que una demostración de conocimientos disciplinares y discursivos: es un proceso a lo largo del cual el estudiante se posiciona ante quienes serán sus futuros colegas pero que, en la actualidad, son sus profesores y deben evaluarlo. Este testimonio de un graduado de la carrera de Sociología[36] expone estas tensiones:

[36] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

> A mí me pasó esto, por ejemplo, este año, con la pre-tesis en un ramo que se llama 'Taller', que es como antes de pasar a la tesis, y al principio uno siente el síndrome del impostor. Yo estaba así como metiéndome en un tema de salud pública, entonces como que llegaba y constantemente me decían: 'acote, acote, acote'. Claro, yo quería hacer una revisión gigante y después, cuando finalmente acoté por un tema metodológico, era como estar con mi profesora guía y que me dijera: 'no, eso está mal'. Al principio yo decía 'sí, está bien'. Y después otra profesora que me decía (estoy con dos profesoras, la del primer semestre y la que ahora tomé en el segundo, estoy con las dos): 'No, si eso no está malo. Tienes que aprender cómo llegar a posicionarte y defender tu punto'. (Estudiante graduado de Sociología, 2017).

El desafío de este posicionamiento que es evaluado, como bien expresa la experiencia del estudiante, no es menor. De hecho, el reconocimiento de la tesis como una actividad formativa que se enmarca en esta paradoja explica la necesidad de un acompañamiento docente efectivo. Es la profesora o el profesor quien, desde su experiencia como investigador, profesional y escritor experto, puede orientar al estudiante a hacer este balance enseñándole cómo desarrollar el diseño e implementación de una propuesta de investigación.

La elaboración de un proceso de acompañamiento de la escritura que promueva el diálogo acerca de los ciclos y las dificultades que tiene la investigación permite que las y los estudiantes identifiquen que los desafíos y reflexiones a los que se enfrentan a lo largo del proceso investigativo son similares a los de otros escritores en formación y, más aún, de los escritores expertos. Explicitar que la tarea de escritura de tesis involucra dificultades propias del género y del proceso, independientemente de las debilidades personales o el autoconcepto que tengan sobre sí mismos como escritores, es un ejercicio que permite reducir la ansiedad y aumentar su confianza (Colombo & Carlino, 2015; Cuthbert & Spark, 2008).

Diversas investigaciones han mostrado que la relación que establecen los profesores y profesoras guías con los estudiantes es fundamental para que el proceso de escritura de tesis o memoria de título se desarrolle de buena manera y permita al estudiante concluir exitosamente su proceso formativo. Por ejemplo, tanto Ismail et al. (2013) como Styles y Radloff (2000) relevan la importancia de tener una comunicación fluida y positiva pues ello impacta en la motivación y autoconcepto de las y los estudiantes. Carlino (2005a), por otro lado, plantea el lugar central que posee la retroalimentación del docente en la medida en que va marcando los tiempos para que el tesista pueda desarrollar una labor progresiva. Bar-

nes et al. (2010), en esta misma línea, dan cuenta de la valoración positiva que hacen las y los estudiantes respecto de guías que sean accesibles, útiles, sociables y empáticos, en términos de facilitar el proceso de escritura de la tesis. Un acompañamiento constante, sistemático y situado de las necesidades de los estudiantes puede influenciar positivamente la investigación académica, además de favorecer la construcción de confianza, la motivación y la autoestima académica.

Una actividad de apertura para sentar las bases iniciales de un proceso de escritura tan significativo como este puede explorar las áreas de interés, necesidades y trayectorias de las y los estudiantes en tanto escritores. Contar con esta información puede ser de utilidad para conocer hacia dónde orientar el acompañamiento durante el semestre y cuáles son las principales aprehensiones y fortalezas que tienen.

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad: Biografía del tesista</th></tr>
<tr><td>Objetivo(s) de aprendizaje</td><td>Conocer experiencias sobre escritura de tesis y de potenciales aspectos facilitadores u obstaculizadores.</td></tr>
<tr><td>Descripción</td><td>Actividad de reflexión individual sobre el proceso de tesis con base en la propia experiencia. El trabajo individual contempla la sistematización de las respuestas en una plantilla que permita utilizar esa información para orientar el acompañamiento a los tesistas.</td></tr>
<tr><td>Destinatarios</td><td>Estudiantes avanzados y profesores.</td></tr>
<tr><td>Áreas</td><td>Todas las áreas.</td></tr>
<tr><td>Duración</td><td>40 minutos.</td></tr>
<tr><td>Secuencia didáctica</td><td><u>Antes de la sesión</u>:
Con base en la propia experiencia de escritura de tesis de pregrado, magíster o doctorado, o en la experiencia guiando y acompañando procesos de escritura de tesis y memoria de pregrado, la profesora o profesor debe escribir su biografía como tesista de pregrado, poniendo el foco en la experiencia y en los aspectos que fueron facilitadores y obstaculizadores del proceso. Para orientar la escritura, se pueden considerar las siguientes preguntas y posibles respuestas:
<table>
<tr><td>¿Qué dificultades presenta la escritura de tesis o memoria de pregrado?</td><td>Desde mi experiencia, lo más difícil es llegar a la delimitación del tema. A veces se sabe de qué se quiere hablar, pero la parte de identificar específicamente el tema y el marco teórico puede ser muy complicada.</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

Continuación Actividad: Biografía del tesista

<table>
<tr><td>Secuencia didáctica</td><td>
<table>
<tr><td>¿Qué información sería útil conocer antes de iniciar o durante el proceso de escritura de tesis o memoria de pregrado?</td><td>Es útil comprender que la tesis de pregrado no es el único documento que escribe un profesional del área, sino, por el contrario, que es el primero que se escribe en la disciplina. Eso permite reducir la ansiedad y entender la tesis como un documento, pero no como el único valioso en una carrera profesional o académica.</td></tr>
<tr><td>¿Qué acciones del profesor o la profesora guía son facilitadoras del proceso? ¿Qué acciones pueden ser obstaculizadoras?</td><td>Un facilitador puede ser que existan fechas claras previamente definidas para los avances de los productos de escritura y que la retroalimentación se realice de manera presencial. Un obstaculizador es que no se dedique suficiente tiempo o no se tenga la flexibilidad para adaptarse a las necesidades del estudiante a lo largo del proceso.</td></tr>
</table>
Por otro lado, se invita a hacer este ejercicio a tesistas finalizados con quienes el profesor o profesora haya trabajado en años anteriores con el objeto de que puedan compartir su experiencia con sus pares.

<u>Durante la sesión</u>:
Durante la sesión presencial, se realiza un conversatorio en el que las y los titulados y docentes comparten sus experiencias con las y los estudiantes que se inician en este proceso y promueven una reflexión sobre escritura entre pares.
</td></tr>
<tr><td>Recomendaciones</td><td>Es importante que las biografías se escriban desde una perspectiva personal que permita mostrar que los procesos de escritura académica son complejos y desafiantes, independientemente de la trayectoria o la experticia de los estudiantes.
Esta actividad también puede utilizarse como un hito de cierre para reflexionar y compartir la experiencia personal y valorar las trayectorias de los estudiantes como escritores.</td></tr>
</table>

2.1. *¿Qué supone trabajar con escritoras y escritores?*

Si bien las dimensiones formales de los escritos son fundamentales para la calidad de una tesis, el acompañamiento de las y los estudiantes a lo largo del proceso requiere poner al centro una reflexión sobre las prácticas de quien escribe (Arancibia et al., 2019; Ramírez & López Gil, 2018). En esta línea, una retroalimentación que no solo se oriente a trabajar en la superficie del documento sino, sobre todo, a desarrollar una conciencia reflexiva sobre el propio proceso de escritura, permite que el estu-

diante corrija de manera más eficiente y anticipe desafíos. Es fundamental que el acompañamiento del docente permita orientar la construcción y negociación constante sobre las decisiones estratégicas que debe realizar en torno a la escritura. Asimismo, la retroalimentación orienta a las y los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje y, también, sus objetivos personales (Duijnhouwer et al., 2010; Tapia-Ladino et al., 2016).

La retroalimentación entregada durante el acompañamiento docente orienta el trabajo sobre los borradores a partir de una metodología dialógica que ahonda en los avances y las decisiones que realizaron los autores. El intercambio a través de la discusión y la conversación permite promover la reflexión sobre la escritura y la investigación académica. Específicamente, esta discusión aporta a balancear los aprendizajes disciplinares de los que dar cuenta a lo largo del trabajo con los puntos de vista e intereses que las y los estudiantes quieren posicionar.

De esta manera, el reconocimiento de la agencia de los estudiantes, la valoración de sus trayectorias y el diálogo constante con las ideas e inquietudes que quieren desarrollar en sus investigaciones es una oportunidad para hacer más inclusivo y significativo el proceso, ya que se releva el contexto de producción del texto escrito y, particularmente, la forma en que se encuentra imbricada la identidad de los autores en dichos textos (Zavala, 2011).

Agencia

La agencia se ha entendido en la literatura como libre albedrío, como las acciones que se realizan intencionalmente (Davidson, 2001) o como una práctica de resistencia en contextos de subalternidad (Goddard, 2003). Sin embargo, se puede comprender más ampliamente como las acciones que se desarrollan en contextos sociales, culturales y lingüísticos específicos que, aun cuando no las determinan, las constriñen. El concepto comienza a utilizarse a principios de los años 1970 al alero de la teoría feminista y las Ciencias sociales para pensar la relación mutuamente constitutiva entre las acciones humanas y las estructuras sociales (Ahearn, 2001).

La agencia se relaciona con las nociones de empoderamiento y autogestión, y con la consideración de que los sujetos o comunidades enfrentan creativamente los contextos desconocidos o nuevos y que de dichas prácticas pueden emerger rendimientos, reflexiones y soluciones inesperadas (Sahlins & Realities, 1981). Por ende, la agencia no solo hace referencia a un ejercicio de resistencia sino, más bien, a un proceso de carácter creativo y emergente. En palabras de Zavala (2011), la agencia nos permite reconocer que “los estudiantes no son sujetos pasivos que reciben los mandatos de la literacidad académica y que la repiten o reproducen de modo mecánico, sino que despliegan acciones para generar cambios en las representaciones sociales dominantes” (p. 63).

Uno de los puntos principales para orientar el proceso de escritura hacia la reflexión sobre la práctica es comprender que la escritura no es un proceso lineal. Muy por el contrario, escribir es un proceso recursivo, es decir, que demanda revisión, ajuste y reescritura constante. Esta recursividad del proceso es una complejidad que, de acuerdo con Barnes, Williams y Archer (2010), puede ser frustrante si la expectativa que se tiene no coincide con la realidad. Cuando la expectativa del estudiante es que la escritura de la tesis es la parte más simple del proceso en comparación, por ejemplo, con el diseño y la ejecución del experimento, la constante revisión y edición de los textos puede ser una tarea inesperada y un trabajo que no estaba previamente planificado. Por el contrario, si la expectativa coincide con que la tesis aspira a ser un documento original y complejo, que demanda tiempo tanto en la lectura como en la escritura, se puede simplificar el acompañamiento.

En este punto, es fundamental explicitar y discutir estas expectativas y supuestos de base, de manera de evitar que se produzca un desajuste entre lo que los profesores solicitan y esperan del estudiante, y la forma en la que el estudiante está entendiendo la tarea. Los testimonios a continuación, recogidos de un estudiante de Sociología y una graduada de Artes mediante un grupo focal[37], pueden dar luz sobre esta estrategia:

> A mí me pasó también al principio, cuando estaba haciendo mi pretesis el semestre pasado, que era como la primera revisión, era súper general, pero igual, claro, cuando me la estaban revisando me dijeron: 'esto es como para un informe, no es un ensayo' y yo dije 'rayos, se me fue completamente'. Entonces, claro, venía tan acostumbrado a estar haciendo cosas un poco más literarias y tener que volver a esa estructura un poco más firme me costó, pero depende de lo que a uno le están pidiendo. Para una tesis es importantísimo el tema del marco teórico, los antecedentes, que esté bien fraseada la pregunta de investigación, que los objetivos de investigación estén muy claros. Y lo otro, es lo mismo que decía la compañera, el tema de la relevancia: cuál es la relevancia de este problema que yo quiero abordar. Si yo levanto una piedra, veo diversos encuadres dentro del mismo problema de investigación. Eso quizás es un poquito más de complicación al momento de qué es lo que yo puedo aportar a un corpus investigativo, si hay algo nuevo. Y uno también siempre comete el mismo error, que uno llega y

[37] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

> dice: 'no, profe, busqué y no hay bibliografía' y se demoran cinco minutos y te muestran, no sé, miles de estudios anteriores y uno dice: 'ah, justo no había mirado esa página' (Estudiante de Sociología, 2017).
>
> Estaba pensando que de aprendizaje hay como un *mix* entre que te exigen a veces el formato, o sea: 'presente un informe al final, pero que tenga tales apartados, tales elementos'. No sé, como: '*abstract*, tal formato de las referencias, tal formato de la presentación de resultados'. Ahí yo creo que te van encuadrando, por decirlo así, en un lenguaje. Pero pasa que, generalmente, como son trabajos extensos, hay mucho trabajo en grupo. Y es conocida esa regla como 'si hay más de tres, dos no trabajan', o algo así. . . . Entonces, yo me atrevería a decir que al final de carrera no es que todos sepan escribir, porque quizás siempre fuiste el tipo que sacó los gráficos. . . . Pero cuando esas instancias son individuales y tienes esa especie de 'ya, espero esto de tu formato'. . . . Cuando está esa retroalimentación del profesor yo creo que uno va entendiendo cómo expresarse en esa dinámica. Cuando no hay retroalimentación es caos porque cada cual puede escribir como quiere y a mí me tocó en algunos momentos, por ejemplo, profesores que son súper posmos, así como 'adiós al formato académico', y compañeros que se la compraban. Y cuando estabas escribiendo un trabajo en grupo decías 'ya, mándame tu parte', y la parte era casi como un poema. Y es como, ¿cómo articulo esto con, al menos, una estructura de ensayo: introducción, desarrollo, conclusión? Con una cuestión así media barroca no hay mucha posibilidad de diálogo. Entonces yo creo que es importante eso de decirte 'estos son los límites formales y te ayudo para que entiendas cómo adecuarte a ellos'. . . . Que te vayan un poco guiando y corrigiendo, así como 'esto no aplica', qué sé yo (Graduada de Artes, 2017).

Como ambos testimonios destacan, la función del guía de tesis es fundamental para "detectar", en palabras de la estudiante, de qué manera hay que abordar aspectos tan variados de la tesis que van desde la búsqueda bibliográfica hasta la identificación de la estructura y la forma en la que hay que abordarla.

El carácter formativo y curricular, pero al mismo tiempo profesionalizante y experto de este género, presenta una tensión respecto de la naturaleza del vínculo que se establece entre el guía y la o el estudiante. Aun cuando se espere que el estudiante autogestione su escritura y tome decisiones como investigador, la naturaleza formativa de la tesis y las diferencias jerárquicas con el guía (Hinchey & Kimmel, 2000) requieren alcanzar un punto medio entre lo guiado y lo autogestionado.

En este contexto relacional, es el guía quien lidera y por ende orienta el proceso, de manera que el éxito del estudiante va a depender, en buena medida, del establecimiento de una relación sana y positiva y de un liderazgo claro: definir funciones, responsabilidades, frecuencias de retroalimentación y cronogramas de trabajo será entonces fundamental.

La actividad que se detalla a continuación permite poner en conversación las expectativas tanto del guía como del estudiante, de manera de permitir el establecimiento de un vínculo y acercarse a las inquietudes de quienes dan inicio al proceso de escritura.

<table>
<tr><th colspan="2">Actividad: Compartiendo expectativas</th></tr>
<tr><td>Objetivo(s) de aprendizaje</td><td>Establecer negociaciones entre docentes y estudiantes sobre el acompañamiento de una tarea de escritura</td></tr>
<tr><td>Descripción</td><td>Actividad de trabajo individual y discusión de pares y con docentes acerca de las expectativas de estudiantes y docentes. El trabajo individual incluye el llenado de una plantilla con preguntas guía para sistematizar expectativas sobre el proceso de tesis. El trabajo de discusión se centra en las respuestas de cada uno de los participantes con miras a hacer construir, con las y los estudiantes, los lineamientos del espacio de acompañamiento.</td></tr>
<tr><td>Destinatarios</td><td>Estudiantes avanzados, profesoras y profesores.</td></tr>
<tr><td>Áreas</td><td>Todas las áreas.</td></tr>
<tr><td>Duración</td><td>60 minutos.</td></tr>
<tr><td>Secuencia didáctica</td><td><u>Antes de la sesión</u>:
i. Antes de la realización de la sesión, las y los docentes deben sistematizar cómo visualizan el proceso de acompañamiento y cuáles son las condiciones y responsabilidades que cumplirán en ese espacio. Se puede considerar como insumo los antecedentes que desarrollaron en extenso en la actividad previa y la planificación de actividades que hayan diseñado para el seminario de grado, en caso de que corresponda. Para facilitar el proceso de sistematización, se propone utilizar la siguiente tabla de preguntas y posibles respuestas para registrar los aspectos en torno a los que se discutirá en la sesión con las y los estudiantes:
<table>
<tr><td rowspan="2">Expectativas</td><td>¿Qué se espera del estudiante durante este proceso? ¿Cuáles son los compromisos mínimos que se espera que tome?</td><td>Se espera que el estudiante entregue los avances en las fechas previamente agendadas y que se comunique oportunamente a lo largo del proceso. Así también, se espera que trabaje sobre las retroalimentaciones entregadas y que reporte cualquier obstáculo y dificultad en la que requiriera apoyo.</td></tr>
<tr><td>¿Qué se espera de mí durante este proceso? ¿Cuáles son los compromisos mínimos que se deben tomar con el estudiante?</td><td>Se espera que sea capaz de ofrecer retroalimentaciones específicas que permitan la mejora del texto. También se espera que pueda orientar al estudiante en la selección de la bibliografía y de la pertinencia de la investigación.</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

Continuación Actividad: Compartiendo expectativas

Secuencia didáctica

Condiciones para el desarrollo de las sesiones	Disposición de horarios de atención adicionales.	*Además del horario de reuniones quincenales, el estudiante o el profesor puede solicitar una reunión adicional la semana que se haya comprometido entrega de avance.*
	Regularidad para entregar retroalimentación de los borradores por parte del docente.	*Una vez entregado el avance, se compromete entrega de retroalimentación una semana después.*
	Regularidad y extensión horaria que tendrán las reuniones.	*Quincenal. De una hora y media.*
	Sobre las sesiones y su formato.	*En las sesiones, cada estudiante tendrá que presentar su estado de avance y detallar cómo ha sido el proceso de escritura a la fecha. Acto seguido, se revisarán por secciones las retroalimentaciones de los textos, se sugerirá la bibliografía a revisar (si corresponde) y se tomarán acuerdos para las próximas entregas.*

ii. Solicitar al estudiante que realice un ejercicio similar, pero con la tabla sugerida a continuación:

Expectativas	¿Qué espero de mí durante este proceso? ¿Qué compromisos quiero cumplir conmigo mismo? ¿Cuáles son los compromisos mínimos que debo tomar con el docente?	*Espero poder ser constante con la escritura y tener una planificación que sea capaz de seguir a lo largo del semestre. Como compromiso mínimo, espero poder hacer avances en los plazos que se me indiquen.*
	¿Qué espero de mi docente durante este proceso? ¿Cuáles serían los compromisos mínimos que espero de su parte?	*Espero que me indique los aspectos a mejorar y aquellos que están correctos en la tesis. También espero que me entregue estrategias concretas para ir escribiendo y no solo sobre los contenidos.*
	¿Existe alguna dimensión de escritura u orientación específica en la que considero que necesito retroalimentación del docente?	*Sí, me gustaría que me ayudara a integrar todos los autores que quiero incluir en la tesis y que a veces no sé bien cómo vincular entre sí.*
Condiciones para el desarrollo de las sesiones	¿Hay información que me gustaría saber de antemano? ¿Tengo alguna duda que quisiera que fuera resuelta antes de comenzar con la escritura de mi tesis o memoria de pregrado?	*Me gustaría saber cuáles son los plazos máximos en los que puedo entregar mi tesis y qué pasa si no logro terminarla durante este semestre.*
	Con base en el nivel de avance a la fecha, ¿con cuánta regularidad podría comprometer borradores de avance para que el docente retroalimente?	*Siento que soy lenta para escribir, entonces creo que podría comprometer avances cada tres semanas.*

Continuación Actividad: Compartiendo expectativas

Secuencia didáctica	Durante la sesión: Los estudiantes y el docente a cargo comparten las impresiones que cada uno de ellos escribió en la ficha, de manera que se genere una conversación que permita (i) definir las orientaciones principales que tendrá el trabajo que se realizará a lo largo del semestre; (ii) establecer un diálogo que ajuste las expectativas que los y las participantes del espacio tienen; y (iii) establecer claramente cuáles serán las responsabilidades de cada uno de los actores, como por ejemplo con qué regularidad se harán las entregas de borradores de avance por parte de los estudiantes y en qué fechas el docente se compromete a haberlos revisado. Después de la sesión: Como producto de esta conversación, la o el estudiante puede tener la tarea de enviar un acta de los acuerdos tomados, así como un calendario de entregas de borrador y fechas de retroalimentaciones a partir de lo negociado en la reunión presencial.
Recomendaciones	Se sugiere habilitar la revisión de los acuerdos tomados de manera regular a lo largo del proceso. Un documento compartido puede servir para que profesor y estudiantes vayan monitoreando los acuerdos en una pauta de cotejo o en una carta Gantt.

Una vez compartidas las impresiones, expectativas y responsabilidades sobre el proceso, se sugiere esclarecer, en una etapa temprana de la escritura del trabajo, cuáles son los criterios que definen aquello que se entiende por una tesis de buena calidad. Esta caracterización del género puede servir para anticipar posibles desafíos. Además de las orientaciones formales sobre la escritura, el proceso demanda que los estudiantes sean capaces de comprender cuáles son las lógicas de producción de conocimiento y cómo se construyen los discursos en sus disciplinas, tal como se explora a continuación.

2.2. *"Escribir bien": ¿cómo cambian los criterios de acuerdo con las disciplinas y las profesoras y profesores guía?*

De acuerdo con las variaciones disciplinares, los criterios que las y los estudiantes deben considerar a lo largo de la escritura de sus tesis varían. Desde los aspectos formales hasta el cumplimiento de las expectativas de quienes evalúan, la familiaridad con los criterios de evaluación es una dimensión necesaria para adaptarse al contexto específico.

Lectura: La evaluación de la escritura define el contexto y la enseñanza

La evaluación de la escritura es una actividad social que puede ser determinada por una variedad de factores individuales e institucionales, incluyendo los objetivos declarados para la enseñanza de la escritura, las filosofías disciplinares sobre la literacidad y el aprendizaje, las agendas políticas, los imperativos de eficiencia o las suposiciones culturales comunes sobre los escritores y la literacidad. Dado que los juicios reflejados en la evaluación están informados por factores como estos, la evaluación no es neutral: ella da forma a los contextos sociales y retóricos en los que la escritura se desarrolla, especialmente en la escuela. Cualquier evaluación aplica valores específicos y también anima a los escritores a adoptar esos valores. La forma en que los profesores u otros evalúan la escritura, el tipo de productos que se generan en esos procesos de evaluación (por ejemplo, notas, comentarios en artículos, decisiones sobre los estudiantes, respuestas a los borradores de los pares, etc.), y las consecuencias de esos productos pueden crear las propias competencias que cualquier evaluación de escritura pretende medir (Gould, 1981; Hanson, 1993).

En otras palabras, lo que se enfatiza en la evaluación produce aquello que se define como "buena escritura" en una clase, un programa o un currículum. Asimismo, aquello que no es enfatizado se vuelve menos importante y podría no considerarse como una característica de buena escritura. Por ejemplo, una actividad en clase en la que se solicite a los estudiantes identificar y comentar el uso del pensamiento crítico en los borradores de otros compañeros y compañeras enfatiza que el pensamiento crítico es parte de aquello que se considera buena escritura. Al pedir a los estudiantes mirar y evaluar el pensamiento crítico en los borradores, la señal que entregan los profesores es que ellos valoran el pensamiento crítico y animan a los estudiantes a valorarlo también, posiblemente más que otros elementos en el borrador.

La enseñanza de la escritura construye límites para el aprendizaje y la agencia de los estudiantes en contextos educativos y determina cómo estos entienden sus propias habilidades. Por ende, puede afectar el currículum, los sentidos de legitimidad y las posibilidades de éxito de los estudiantes, así como el estatus del trabajo, la agencia intelectual y creativa y el mérito del profesor.

Finalmente, la evaluación modela relaciones y vínculos de poder entre profesores, estudiantes e instituciones. Dependiendo del marco institucional, profesores y estudiantes tienen grados variables de agencia para determinar el carácter de su trabajo, y los profesores y estudiantes negocian su autoridad relativa, en parte, a través de las formas en las que la escritura de los estudiantes es evaluada y las consecuencias asociadas a dichas evaluaciones. Las instituciones pueden usar la evaluación para orientar a profesores y estudiantes mientras les permiten ejercer su agencia, o alinearse con el currículum establecido con resultados de evaluación para determinar el foco de la enseñanza y así, circunscribir el alcance de la escritura de los estudiantes. La evaluación de la escritura puede, de esta manera, funcionar como un medio para regular el trabajo y la libertad creativa de profesores y estudiantes.

La evaluación de la escritura modela contextos y ambientes de aprendizaje: es un set de prácticas puestas en acción por las personas en circunstancias específicas y para propósitos particulares que tiene consecuencias tanto para quienes cuya escritura está siendo evaluada como para aquellos que la evalúan.

Scott & Inoue, 2016, pp. 30–31; traducción propia

Continuación…

Preguntas sobre la lectura

a. ¿De qué manera se relaciona lo que los estudiantes entienden como "escribir bien" con las orientaciones de los profesores?

b. ¿Por qué la evaluación de la escritura se entiende como una actividad social?

Preguntas para reflexionar

a. ¿Qué aspectos del perfil de egreso de la carrera se valoran en la escritura de los estudiantes?

b. Según los niveles de avance curricular y las disciplinas de las y los estudiantes, ¿habría aspectos diferentes hacia los que enfocar la retroalimentación y evaluación de la escritura? ¿Cuáles serían?

Uno de los aspectos a gestionar a lo largo del proceso de escritura es la variación de los criterios y los requerimientos que permitan al estudiante cumplir con el nivel de logro. En efecto, y como se detalla en los fragmentos a continuación y en la lectura fuente, la tesis es un género con pocas claridades tanto en lo que respecta a sus características puntuales como a la forma de abordarla. A esto se suma que las pautas y rúbricas de evaluación muchas veces solo se refieren a aspectos genéricos, mientras que las y los estudiantes tienen preguntas más específicas o identifican que los criterios de evaluación cambian discrecionalmente de acuerdo con la profesora o profesor que evalúa, como se aprecia en los siguientes testimonios de graduados de las carreras de Filosofía y Artes[38]:

> En Filosofía es que, por ejemplo, ahora que estoy en proceso de tesis, me di cuenta de que tampoco hay como un formato uniforme de tesis. Eso también depende mucho del profesor guía de la tesis. Por ejemplo, algunos entienden por tesis un informe de grado, que básicamente consiste entre 30 y 40 páginas y en el que básicamente doy cuenta de algo, expongo. Para otros profesores, el formato de tesis corresponde a una investigación mucho más larga, no sé, mínimo 60 páginas. Entonces hay bastantes diferencias entre estar en un seminario de grado y hacer la tesis con un profesor que hacerlo en otro, porque se piden distintas cosas e, incluso, en términos de extensión es bastante distinto (Graduado de Filosofía, 2017).
>
> Todas las tesis de Artes son como un texto muy poético, no tan académico. . . . Entonces como que los profes conectaron con esta cosa como media emocional y por eso como que la valoraron. Como que valoraban ese tipo de honestidad, de crudeza, no sé qué otras palabras

[38] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

> decirte. . . . Entonces uno como que de repente sale al mundo exterior y esas cosas, entre que no vende, no podís hacer negocio con eso y cuesta también ponerla en proyecto porque, o sea para FONDART, etc., te piden otras cosas. . . . esa es como la falencia que le encuentro a la Universidad, como que tiene cosas muy buenas que es esto que lo valoro mucho y otras cosas que también una vez que uno sale al mundo, uno no entra, se queda flotando (Graduada de Artes, 2017).

Como puede apreciarse en estos testimonios, los rasgos escritos, las expectativas y la inserción en el contexto disciplinar de la tesis varían enormemente. En el caso de Filosofía, el testimonio identifica contrastes internos a la disciplina que dependen de las expectativas de distintos docentes. En Artes, en cambio, la graduada identifica aspectos comunes en las expectativas de la carrera, pero estas contrastan con las exigencias y oportunidades del campo profesional.

En suma, tanto la extensión de las tesis como sus características y objetivos respecto de otros géneros son aspectos a tematizar. Las orientaciones del guía deben poder transparentar aquello que se espera de la tesis, cuáles son sus objetivos centrales, cuáles son los aspectos valorados y cuáles son los principales focos sobre los que se debe poner atención.

La identificación y lectura de estos aspectos y la forma en la que se articulan, además de la integración y aplicación de los elementos discursivos valorados en el área del conocimiento, irán definiendo y ajustando aquello que se entiende como una *buena escritura*. Por sobre una expresión estándar, esto significa que se debe dar cuenta de aquellos supuestos que están ocultos y que van más allá de los aspectos superficiales del texto, por ejemplo el criterio de pertinencia del nicho de investigación. De la misma manera, los estudiantes deben ser capaces de identificar los criterios ocultos de quienes los evalúan.

Disciplina y sistema de actividad

La actividad humana no está aislada ni se desarrolla de manera independiente. Por el contrario, está inserta en un sistema de relaciones sociales complejas. Un sistema de actividad es una entidad social que utiliza artefactos culturales como la escritura, para llevar a cabo propósitos específicos. De acuerdo con Kanes (2002), haciendo referencia a Engeström, "los artefactos culturales que incluyen herramientas e instrumentos (físicos y psicológicos), reglas y protocolos, la comunidad y la división del trabajo asociada a la práctica, multiplican la actividad mediadora. A medida que un sistema de actividad progresa, los sujetos humanos emprenden operaciones y acciones dirigidas por objetivos, y se generan resultados" (p. 7). Así, López-Bonilla (2013) señala que una disciplina académica, entendida como un sistema de actividad, se articula a partir de un objeto común de estudio y una serie de conocimientos que se organizan conceptual y discursivamente, así

Continuación…

como de audiencias particulares y de formas en las que se establecen las relaciones interpersonales de los sujetos que componen la comunidad. Esta comunidad no es estática, sino que se va articulando dinámicamente. De acuerdo con Bazerman y Prior (2005), este dinamismo requiere de aspectos que la estabilicen. Los géneros académicos y las prácticas que movilizan pueden ser considerados como algunos de los elementos que permitirían establecer y articular una disciplina. De este modo, una disciplina y los géneros escritos que le son más propios dan cuenta de un sistema de actividad que regula la participación de quienes forman parte de la disciplina y los vincula de manera organizada bajo ciertos patrones de producción, uso y circulación de dichos géneros. Entender las disciplinas como sistemas de actividad, en los que la escritura cumple un rol importante para llevar a cabo propósitos en común, permite poner el foco en aspectos de la textualización de tesis más vinculados a las formas de hacer y pensar en las disciplinas que en aspectos formales del lenguaje.

En la medida en que los géneros académicos y las disciplinas poseen una estrecha relación, comprender, negociar y adaptarse a los criterios y enfoques disciplinares constituye una práctica necesaria. En consecuencia, un ejercicio fundamental es que las y los estudiantes se familiaricen con la forma en la que se han construido otras tesis dentro de su área del conocimiento en general, y en su departamento o escuela de formación en particular. Identificar modelos o referentes que permitan reflexionar acerca de cómo otras y otros estudiantes resolvieron este desafío es una práctica que permite realizar un ejercicio de análisis reflexivo.

	ACTIVIDAD: CARACTERIZANDO LA TESIS SEGÚN DISCIPLINAS
Objetivo(s) de aprendizaje	Identificar aspectos importantes de un género de acuerdo con una disciplina específica.
Descripción	Actividad de trabajo individual y discusión de pares acerca de los aspectos relevantes del género tesis/memoria de grado de acuerdo con las características de cada disciplina. El trabajo individual incluye el llenado de una plantilla a partir de la revisión de tesis o memorias de grado publicadas en su facultad. El trabajo de discusión se centra en las respuestas de cada uno de los participantes y de los aspectos símiles y disímiles de los documentos revisados.
Destinatarios	Estudiantes avanzados, profesoras y profesores.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	60 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: i. Solicitar a la o el estudiante que busque dos tesis o memorias de pregrado de acceso público que hayan sido aprobadas en su disciplina o subdisciplina y que estén disponibles a través de los portales digitales que tenga su institución. Idealmente, debe seleccionar dos tesis o memorias de pregrado que estén de alguna manera relacionadas con su tema o área de interés.

Continuación Actividad: Caracterizando la tesis...

Secuencia didáctica

ii. El estudiante revisa el índice de ambas tesis y compara cómo se realiza la distribución de secciones en ambos casos. Una vez hecha la comparación, registra las secciones diferentes y las que podrían ser similares o equivalentes. Se ofrecen más abajo algunas preguntas para orientar la exploración de tesis previas:

Dimensiones	Diferencias	Similitudes
¿Qué información incluye el resumen?	*En la primera tesis se detalla claramente cuáles son las secciones de la tesis y cuáles son sus resultados. En la segunda, es más misterioso cuál es el resultado de la investigación que se realizó.*	*Ambos resúmenes no exceden las 250 palabras y los dos presentan expresamente los objetivos de la investigación.*
¿Cómo se formulan los títulos y los subtítulos?		*Ambas tesis se dividen en capítulos con un título claro y un subtítulo descriptivo.*
¿Cómo se organizan las secciones? ¿Hay equivalencia en los índices?	*Aun cuando la estructura es similar, una de las tesis tiene muchas más secciones que la otra y tiene un capítulo completo sobre la metodología.*	*Ambas tesis siguen una estructura de capítulo introductorio, desarrollo y un capítulo de resultados y conclusión.*
¿Cómo se formulan los objetivos de la tesis?		*En ambas tesis aparecen, en el resumen y en la primera parte, los objetivos de la tesis. Se dividen en generales y específicos.*
¿Qué extensión tiene la introducción? ¿Qué incluye?	*Una introducción tiene 10 páginas y la otra 25. En la que es más larga, se describe en extenso la información que aparece en el resumen: los objetivos, la metodología y los resultados de la investigación. También se detalla cada sección. En la introducción corta, se presentan los antecedentes del problema que se trabajará en los otros capítulos.*	*En ambos casos, la introducción sirve como apresto para comprender inicialmente el problema que se trabajará a lo largo de la tesis.*
¿Qué extensión tiene la conclusión? ¿Qué incluye?	La extensión en ambas tesis es diferente. Una conclusión tiene 10 páginas y la otra 15. Otra diferencia es que la de la primera tesis incluye un bloque en que se indica cuáles son las proyecciones de la investigación.	Ambas conclusiones detallan los principales aspectos revisados en cada capítulo y hacen un balance.

Continuación Actividad: Caracterizando la tesis…

<table>
<tr>
<td>Secuencia didáctica</td>
<td>
<table>
<tr><th>DIMENSIONES</th><th>DIFERENCIAS</th><th>SIMILITUDES</th></tr>
<tr><td>¿Aparecen gráficos e imágenes? ¿Tienen un índice propio? ¿Cómo se etiquetan? ¿ Cómo se usan en el texto?</td><td></td><td>Todos los gráficos considerados se integran al texto a partir de explicaciones que inmediatamente antes o después los presentan o interpretan explícitamente.</td></tr>
<tr><td>¿Cómo se posiciona el autor respecto de la bibliografía? ¿La usa como apoyo? ¿La crítica?</td><td>Un autor utiliza la bibliografía para respaldar las hipótesis y argumentos que propone, pero no la critica abiertamente. El otro autor utiliza la bibliografía tanto para identificar quiénes apoyan y quiénes desestiman la idea principal que propone.</td><td></td></tr>
<tr><td>¿Hay alguna sección a la que el autor le dé más énfasis que a otra?</td><td>Si se considera el énfasis por la extensión, en una tesis la sección introducción es mucho más extensa porque tiene muchos antecedentes. En la otra tesis, más que los antecedentes, el énfasis está puesto en las secciones finales a partir de la discusión bibliográfica de las etapas iniciales.</td><td></td></tr>
</table>
<u>Durante la sesión</u>:
El estudiante presenta los hallazgos del ejercicio de comparación identificando los aspectos disímiles y comunes en las dos tesis o memorias de pregrado con las que haya trabajado.
Se dialoga acerca de los aspectos que llamaron la atención, o que el profesor quisiera enfocar claramente, para tener en consideración a lo largo del proceso de escritura.
<u>Después de la sesión</u>:
Sugerir al estudiante que utilice las conclusiones de la actividad, y otras que surjan en sucesivas lecturas, cuando se enfrente a la escritura de su propia tesis. Además, remitir a esta actividad y procedimiento cuando brinde retroalimentación. Por ejemplo, puede pedirse al estudiante que busque en tesis aprobadas las estrategias para retomar y evaluar los objetivos en las conclusiones o para construir las referencias bibliográficas.
</td>
</tr>
<tr>
<td>Recomendaciones</td>
<td>Se sugiere que esta actividad se realice con todos los tesistas en una sesión de trabajo grupal. Para completar la actividad, se pueden consultar tesis de acceso público de la Universidad de Chile acá: http://www.tesis.uchile.cl/</td>
</tr>
</table>

3. ¿Cómo empezar a escribir una tesis de pregrado?

La escritura de la tesis o memoria de pregrado representa un hito que da término a un proceso formativo y a partir del que las y los estudiantes se integran formalmente a una comunidad disciplinar y profesional. Este hito es significativo; por ende, la comprensión de cómo este producto escrito se vincula con sus reflexiones, aprehensiones y con los propósitos que les inspiran permitirá orientar de manera efectiva el acompañamiento, y además puede servir como punto de partida para comenzar a escribir.

Actividad: Escribiendo sobre lo que nos mueve	
Objetivo(s) de aprendizaje	Conocer las inquietudes que motivan a la escritura de un trabajo de investigación en la disciplina.
Descripción	Actividad de trabajo individual y discusión entre pares y con el docente acerca de cuáles son las dimensiones disciplinares o temáticas que las y los estudiantes quieren abordar en sus tesis y cómo estas se conectan con sus intereses. El trabajo individual incluye una reflexión libre a compartir en clases. El trabajo de discusión se centra en modelar los tópicos de interés de los estudiantes para definir temas de investigación.
Destinatarios	Estudiantes avanzados, profesores y profesoras.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	30 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: i. Solicitar a las y los estudiantes que envíen para la próxima sesión un ensayo libre de una página con una reflexión personal acerca de las inquietudes e intereses que motivan su tema de investigación o el trabajo profesional que proyecta. Para el escrito no hay una estructura sugerida: lo importante es que el estudiante desarrolle una reflexión personal sobre sus intereses y la forma en la que estos se vinculan con el tema escogido para realizar su tesis o memoria de grado. ii. Revisar los documentos con anticipación a la clase. Como no son textos con fines de evaluación, no es necesaria la retroalimentación sino más bien la lectura del documento como una declaración de intenciones e intereses de cada uno de los estudiantes. Durante la sesión: i. Los estudiantes exponen brevemente sus textos a sus compañeros. ii. Conversar con los estudiantes sobre lo que cada uno presentó en sus reflexiones. En el marco de esta conversación, se dialoga con los estudiantes sobre la manera en que esos intereses se vinculan con los objetivos o el tema de su investigación y, más aún, con las proyecciones a futuro en investigación o en ámbitos profesionales que tuviera el estudiante. Además, orientar respecto de cómo se vinculan esos intereses con las problemáticas de investigación actuales (y factibles) en la disciplina.

Continuación Actividad: Escribiendo sobre lo que nos mueve

Secuencia didáctica	Después de la sesión: El estudiante puede guardar el documento y volverlo a revisar una vez que el tema de investigación ya esté definido o una vez que haya que trabajar sobre los objetivos generales y específicos de la investigación.
Recomendaciones	Intentar que, cuando los estudiantes señalen los temas de interés personal, también recuperen lecturas o tradiciones que hayan conocido en la formación de pregrado o en otros ámbitos. El propósito es ayudar a que el interés personal se cruce con el interés para la disciplina.

3.1. ¿Cómo orientar a la y al estudiante acerca de qué investigar?

En muchos casos, los temas a investigar están dados por proyectos o prácticas designados previamente. En otros, las y los estudiantes tienen libertad de escoger los tópicos sobre los que quieren desarrollar su trabajo a partir de su trayectoria investigativa durante el pregrado, o sus intereses y experiencias personales. En ambos casos, sin embargo, la elección del tema debe dialogar con las discusiones contemporáneas de la disciplina o área elegida.

La selección del tema y la definición de los objetivos generales y específicos del trabajo son una etapa primordial en el diseño de la investigación, pues, a partir de ellos, se orientan las decisiones que se tomarán a lo largo del texto. En el caso específico de la tesis y la memoria de pregrado, la delimitación del tema puede ser clave para la realización de un trabajo sostenible y abordable en los plazos definidos por los programas.

De acuerdo con Carlino (2005b), quien investiga las tesis de posgrado, un aspecto que puede producir ansiedad en las y los estudiantes tiene relación con una idea preconcebida de la tesis como una instancia única y determinante que define su carrera investigativa y profesional. Esta presión puede generar la inquietud de abordar temas u objetivos de investigación de amplia extensión, que exceden aquello que se puede lograr en el tiempo disponible. La orientación acerca de la definición del tema es entonces clave para trabajar la autorregulación durante el proceso investigativo.

Lectura: La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil

Quienes carecen de práctica investigativa desconocen la naturaleza incierta de la labor científica y la necesidad de esperar que los esfuerzos invertidos tomen suficiente forma como para considerarse un producto aceptable. Por añadidura, si hacen sus tesis fuera de un equipo, nadie les anticipa estas circunstancias ni sus propios sentimientos de desaliento. También, la falta de modelos del quehacer investigativo proviene de otro hecho. La investigación científica se publica terminada y oculta su gestación, sus etapas sinuosas, inacabadas y fallidas. Al publicar, los científicos ponen en primer plano, en una trama expositivo-argumentativa, los hechos devenidos (es decir, considerados, construidos, configurados, moldeados como) conocimiento científico (Bazerman, 1988) pero omiten la narrativa de su construcción. Solo se muestra el producto y un método idealizado que permite entenderlo; poco importa en las publicaciones el proceso real, no estilizado sino tortuoso e incierto. Y es lógico que en los textos escritos no aparezcan rastros de los caminos personales de elaboración, ya que el fin del trabajo publicado es justificar frente a la comunidad disciplinar la tesis a la que se ha llegado. Es el contexto de justificación y no el de descubrimiento, en términos de Popper, el que se debate en la comunidad científica. Lo que se pone a prueba, a través de su publicación, es el conocimiento logrado y no la fortaleza de los actores para perseverar hasta dar con él. Entonces, aunque los tesistas hayan leído un cúmulo de artículos e informes de investigación, no logran hacerse una idea del contexto de producción. Necesitan informantes de los que suelen carecer. Otras dos percepciones que se contraponen en los datos que analicé son la noción de labor desmesurada y la necesidad de lograr un producto asequible. La tarea titánica ("inabarcable, sin fin, agotadora" —doctora, Cs. Soc.—) precisa reducirse, si se quiere llevar a buen término, a través de sucesivos recortes del tema, del problema a estudiar, y de la propia ambición acerca del producto imaginado. Así lo señalan dos tesistas al preguntarles "¿Qué consejo darías a alguien que se inicia para que logre sacar adelante su propia tesis?":

> "No pagar más por la cosa de lo que la cosa vale". (magíster, Cs. Soc., 8).
> "Recortar. Es uno de los problemas más grandes que vi en mis colegas de maestría y la causa de abandono de muchísimas iniciativas". (magíster, Cs. Soc., 7).

Y así lo expresaba también yo en el Prefacio de mi tesis:

> "Dar por concluida la tarea, renunciar a lo que mi imaginación supone que podría haber hecho y no hice, es parte de este aprendizaje". (Carlino, 1996b, p. xi).

En este sentido, la idea de hacer una tesis como un "desafío definitivo", que permitiría al tesista ser coronado Premio Nobel, debe ceder a la noción de que la tesis no solo no será una obra cumbre (como lo último que se pudiera escribir), sino que, por el contrario, la tesis es el primer paso para luego seguir investigando lo que uno ha deseado desde siempre investigar (o lo que se descubra desear). Y cuanto más modesta, abrirá antes las puertas a ese mundo académico en el que se quiere empezar a participar. Es lo que aconseja con claridad una magíster (con doctorado en curso):

> "Definir bien el tema y tener un proyecto de acción claro y conciso. No muy ambicioso, focalizado. [...] Poner un punto final. Cuando parece que recién después de haber escrito 150 páginas estás en condiciones de comenzar el tema, no engañarse. Eso significa que terminaste la tesis y ahora podrías hacer otra tesis diferente. Entonces, a entregarla.

Continuación…

Ya está (si no, se tardan 50 años porque como el conocimiento es una espiral, uno siempre puede profundizar y mirar las cosas desde otra perspectiva)" (magíster, Cs. Soc., 5, beca).

Por último, en cuanto a la lucha con el exterior, los tesistas señalan profusamente las barreras institucionales que han debido enfrentar: falta de definición sobre qué se espera de una tesis (más allá de algunas pautas formales), escasez de bibliografía, falta de un ámbito de intercambio y seguimiento después de cursados los seminarios, irregular dedicación de los directores de tesis por sobrecarga en sus ocupaciones, demoras desmedidas en la evaluación de las tesis una vez entregadas por los tesistas, etc.

Otro tema recurrente en quienes hacen una tesis concierne a su identidad (Cadman, 1994; Ivanič, 2001; Lea, 1999). Y esto se plantea en dos planos: psicológico y discursivo. Desde el punto de vista emocional, la tesis implica un cambio personal de envergadura, lo que lleva a preguntarse quién se es, quién se ha sido y quién se devendrá, tanto como para quién se es, para quién se ha sido y para quién se devendrá. Hacer la tesis suele ser vivido a modo de ascenso social. Lo que parece estar en juego, entonces, no solo es una producción académica sino una transformación del yo frente a los otros.

Carlino, 2005b, pp. 5-6.

Preguntas sobre la lectura

a. ¿En qué consisten las dicotomías *descubrimiento/justificación* y conocimiento científico *construido/devenido*?
b. ¿En qué categorías se podrían agrupar las dificultades que reportan los estudiantes sobre el proceso de tesis?

Preguntas para reflexionar

a. ¿En qué medida dar cuenta de los procesos personales a lo largo del proceso de investigación puede permitir lidiar con los desafíos de este? ¿Por qué?
b. El balance entre el proceso creativo de los estudiantes y la orientación formativa, ¿de qué depende? ¿Dónde estaría el equilibrio que permitiría el aprendizaje?
c. ¿Qué aspectos identitarios se han puesto en cuestionamiento a lo largo de la propia trayectoria como escritor e investigador? Dar ejemplos.
d. ¿Qué estrategias se pueden utilizar en el seminario de grado para visibilizar el proceso investigativo a estudiantes en formación y sus dificultades?

Para poder delimitar el tema de manera pertinente, se requiere una etapa de revisión y familiarización con investigaciones propias del área. A continuación, se ofrece una actividad que invita a las y los estudiantes a desarrollar una caracterización de su contexto disciplinar para orientar su definición temática.

Actividad: Delimitar el tema de investigación	
Objetivo(s) de aprendizaje	Delimitar un tema de investigación en relación con investigaciones de la disciplina.
Descripción	Actividad de trabajo individual para orientar la selección del tema de investigación. El trabajo individual incluye la creación de un mapa conceptual a partir de la revisión de resúmenes recientes publicados en revistas de la disciplina que permitirá que en la sesión presencial se dialogue acerca del tema de investigación con mayor conocimiento de las investigaciones actuales del área.
Destinatarios	Estudiantes avanzados.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	40 minutos.
Secuencia didáctica	Antes de la sesión: Solicitar al estudiante que revise resúmenes recientes en revistas disciplinares sobre el posible tema de investigación de su tesis/memoria de grado. Esta revisión tiene que plasmarse en un mapa conceptual en el cual se reflejen los principales aspectos de la revisión, como, por ejemplo, los autores, sus filiaciones subdisciplinares, marcos teóricos y metodologías que se están utilizando. Para la creación del mapa conceptual, los estudiantes pueden responder a las siguientes preguntas (Cubo et al., 2012): • ¿Cuál es el tema de investigación? • ¿Que se ha investigado sobre el tema que se está proponiendo? • ¿Cuáles son las principales teorías y metodologías para el tema de estudio? • ¿Cuáles son los objetos/sujetos que se desea investigar? ¿Cuáles son sus características? Durante la sesión: La dinámica de la reunión tiene que ser un diálogo en torno al mapa conceptual del estudiante. Para esto, entregar una retroalimentación general, destacando los aspectos más relevantes identificados por el estudiante y haciendo referencia a elementos que pudieran estar fuera del mapa conceptual, como, por ejemplo, teorías o metodologías que no hubieran sido revisadas. Después de la sesión: Cada estudiante registra estos datos y los utiliza para el diseño de sus objetivos generales y específicos de investigación.
Recomendaciones	Grabar el audio de la reunión para que la atención del o la estudiante esté en la conversación y no en registrar todos los aspectos conversados. Es posible que esta actividad se continúe mediante la escritura de una revisión sistemática de la literatura, que luego puede incorporarse como sección a la tesis e incluso publicarse por separado en una revista científica.

3.2. *¿Cómo construir un estado de la cuestión y un nicho?*

Una vez que el tema posee mayor claridad, la o el estudiante debe avanzar a identificar específicamente cuál es el problema que va a abordar dentro de dicho tema. El objetivo en esta etapa es poder ceñir el campo de trabajo. Para ello, se sugieren dos pasos: la construcción de un estado de la cuestión y la construcción de un nicho de investigación.

El estado de la cuestión, de acuerdo con Feak y Swales (2009), permite elaborar el problema de investigación de manera que se sistematice de qué forma se dialoga y vincula este problema con otras investigaciones relevantes en la disciplina. En este sentido, es necesario que la o el estudiante elabore un relato que permita mostrar cómo y dónde se sitúa su trabajo dentro del campo disciplinar. Esto supone que el estado de la cuestión debe expresar claramente los límites en los que se enmarca su propuesta a partir de la identificación de aquello que se sabe sobre el tema a investigar.

En este sentido, un estado de la cuestión deberá considerar aquello que se ha escrito acerca del tema y no solo aquello que es útil para el desarrollo del marco teórico de la investigación. Así, se diferencia del marco teórico ya que este último es una selección conceptual particular y coherente para interpretar los fenómenos a estudiar, mientras que un estado de la cuestión es un barrido general sobre el tema.

Dado que un estado de la cuestión gestiona información nutrida y diversa, es preciso que ofrezca categorías y agrupaciones a partir de criterios que pueden ser temáticos, cronológicos, por países u otros. En estas agrupaciones, la o el estudiante demostrará su originalidad para comprender los consensos, tensiones y vacíos presentes en el conocimiento científico sobre el tema.

Una vez definido el tema y realizado el estado de la cuestión, se podrá identificar una dimensión para abordar, ya sea porque hay poca información al respecto o porque resulta pertinente profundizar más. Este ejercicio se denomina en la literatura *creación de un nicho de investigación.*

El modelo *Creación de un nicho de investigación* (CARS) fue desarrollado por Swales (ver, por ejemplo, 2004) con base en el análisis de artículos de investigación de diversas disciplinas publicados en inglés. Este modelo sigue una organización que permite al estudiante o al científico establecer claramente el lugar en el que se sitúa su investigación. El modelo propone una serie de acciones denominadas *movidas*, las que a su vez tienen diferentes *pasos*. Si bien este modelo está inicialmente pensado a partir de artículos científicos en Ciencias experimentales, se puede utilizar como ejercicio para definir lo que se quiere trabajar como problema de tesis. La estructura del modelo es la siguiente:

MOVIDA 1: DEFINIR UN TERRITORIO DE INVESTIGACIÓN / LA SITUACIÓN Consiste en presentar al lector el tema de investigación y los conocimientos previos asociados, junto con una evaluación de su interés y pertinencia. La movida se puede realizar a partir de 2 pasos: 1a. Mostrando que el área general de la investigación es importante, central, interesante, problemática o relevante de alguna manera (opcional). 1b. Presentando y reseñando trabajos de investigación previos (obligatorio).
MOVIDA 2: ESTABLECER UN NICHO / EL PROBLEMA Consiste en identificar un espacio (*gap*) en las investigaciones previas, elaborando una pregunta sobre dicho espacio o extendiendo el conocimiento previo de alguna manera (obligatorio). La movida se puede realizar a partir de 4 pasos alternativos: 2a. Contraargumentando 2b. Señalando una laguna/vacío 2c. Planteando un interrogante 2d. Continuando una tradición
MOVIDA 3: OCUPAR EL NICHO ESTABLECIDO / LA PROPUESTA En esta movida, el escritor aprovecha el nicho que previamente ha identificado para postular su propia investigación y aporte. La movida se puede realizar a partir de 3 pasos: 3a. Adelantando los propósitos o estableciendo la naturaleza de la presente investigación (obligatorio). 3b. Anunciando los principales hallazgos. (opcional) 3c. Trazando la estructura del artículo. (opcional) Adaptado de Swales, 2004 y Swales & Feak, 1994.

Una actividad posible de realizar con las y los estudiantes, en esta línea, es identificar estas movidas y pasos en otras tesis, de forma de ver cómo operan con sus temas de interés. El propósito de esta actividad es utilizar el modelo CARS simplemente como puerta de acceso para la discusión de la construcción argumentada de las introducciones a tesis, las cuales pueden seguir otras estructuras o lógicas según múltiples condicionantes.

ACTIVIDAD: MOVIDAS Y PASOS EN INTRODUCCIONES DE TESIS	
Objetivo(s) de aprendizaje	Identificar la estructura de introducciones de tesis del área disciplinar.
Descripción	Corresponde a una actividad personal, en la que cada estudiante revisa y registra por escrito qué movidas y pasos encuentra en dos tesis aprobadas de su carrera.
Destinatarios	Estudiantes avanzados.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	60 minutos.

Continuación Actividad: Movidas y pasos en introducción…

Secuencia didáctica	Antes de la sesión: Se solicita a los estudiantes que lleven dos tesis con la sección introducción y que hayan sido aprobadas en años anteriores en la carrera. Durante la sesión: i. Cada estudiante, con el modelo de movidas y pasos de Swales a la mano, cuenta con 30 minutos para identificar la organización estructural particular en los ejemplos que seleccionó. ii. Una vez realizado el ejercicio, se lleva a cabo una plenaria donde cada estudiante comparte sus hallazgos y compara de qué manera se ven o no estas secciones en los ejemplos seleccionados.
Recomendaciones	El ejercicio busca generar competencias transferibles para la identificación y discusión de las estructuras presentes en tesis. En este sentido, no se trata de verificar la presencia del modelo CARS, sino de identificar manifestaciones textuales diversas y conversar sobre el grado de éxito relativo de cada una. Es importante promover la reflexión sobre las secciones que están presentes y las que no, de acuerdo con el contexto disciplinar específico. El mismo ejercicio se puede realizar con introducciones de artículos publicados para verificar contrastes y similitudes entre géneros discursivos distintos y entre escritura de formación y experta.

Con este ejercicio realizado los estudiantes podrán tener mayor claridad de una estructura posible para construir sus nichos de investigación y para puntualizar y justificar cuál es el problema específico que abordarán en relación con el saber consensuado de su disciplina y las formas retóricas esperadas para hacerlo.

4. ¿Cómo orientar el proceso de retroalimentación?

Los bajos niveles de graduación y finalización de tesis se vinculan no solo con dificultades de la escritura misma sino también con las dimensiones afectivas y personales de los estudiantes que se han venido tematizando y que van desde situaciones materiales, como los problemas de financiamiento, hasta reflexiones más personales que generan ansiedad y preocupación por la salida al mundo laboral (Colombo, 2011, 2014). La escritura de la tesis, como se ha señalado, involucra una serie de aspectos personales que se imbrican en el proceso y que se vinculan con su identidad como escritores. Esta vinculación releva la necesidad de que el acompañamiento se oriente hacia el *feedback* constructivo y la promoción de una buena comunicación y contención constante (Carlino, 2005a; Ismail et al., 2013; Mathews & Fraser, 1999).

Lectura: La escritura como producto de la historia de vida del escritor

Toda nuestra escritura está influenciada por nuestras historias de vida. Cada palabra que escribimos representa un encuentro, posiblemente una lucha, entre nuestras múltiples experiencias pasadas y las exigencias de un contexto nuevo. Escribir no es una actividad neutral en la que simplemente aprendemos una habilidad física, sino que implica cada fibra del ser multifacético del escritor. Quienes somos afecta cómo escribimos y lo que estemos escribiendo, sea una carta a un amigo o una tesis doctoral.

"Quienes somos" significa, primero, las posiciones del sujeto y las relaciones sociales que se producen como consecuencia de nuestra clase social, etnia, género, constitución física, habilidades y discapacidades, y la forma en que estas se construyen en el contexto sociocultural en el que vivimos. . . . Estas posibilidades socialmente construidas sobre la autosuficiencia conforman a su vez la historia de la vida de las personas en cuanto a las experiencias, acontecimientos, encuentros y oportunidades; esperanzas, miedos y decepciones; valores, creencias y lealtades; la confianza en sí mismo, las ansiedades y los deseos; las tensiones y contradicciones en sus vidas, que se manifiestan en la punta de la pluma. . . .

El sentido de autosuficiencia es quizá el legado menos obvio del pasado de un escritor, pero, desde mi perspectiva, uno de los más destacados. Dependiendo de qué tan seguros de sí mismos se sientan los escritores, escribirán con relativa autoridad. Las personas que están acostumbradas a ser tratadas con respeto es probable que se vean a sí mismas como autores, con algo que decir. Aquellos que están acostumbrados a pensar que son inferiores a los que les rodean –por cualquier razón– es probable que sean más tímidos, más distantes. Esto es lo que lleva a muchos estudiantes a escribir completamente apelando a la autoridad de los "expertos" publicados, como discutiré más adelante en el Capítulo 10.

Escribir no es solo un texto sino un set de prácticas, y los escritores aportan a cualquier nuevo acto de escritura las prácticas de literacidad en las que se han enculturado a través de su experiencia pasada. En la comunidad de discurso académico hay suposiciones acerca de las prácticas de literacidad para encargarse de una tarea; por ejemplo, que debe tomar mucho tiempo, hacerse en un lugar tranquilo, hacerse en un procesador de texto, o con un bolígrafo azul o negro, y que los estudiantes tratarán el proceso casi con reverencia. Sin embargo, las personas pueden tener prácticas de literacidad muy diferentes ante una tarea académica y tienen puntos de vista muy diferentes sobre su importancia para ellas.

Ivanič, 1998, pp. 181-185; traducción propia.

Preguntas sobre la lectura

a. Según el texto, ¿cuál es la relación entre "quienes somos" y "cómo escribimos"?
b. ¿De qué forma la seguridad y capacidad de aportar algo de un escritor depende de la autopercepción que tenemos de nosotros como escritores?

Preguntas para reflexionar

a. ¿Qué desafíos puede presentar la relación entre la voz y la identidad a lo largo del proceso de escritura de tesis?
b. ¿Qué prácticas se pueden integrar a la práctica docente que permitan enseñar a desarrollar una voz en los estudiantes que cursan la tesis?

Por la naturaleza de la tesis de pregrado, la retroalimentación constante y constructiva aparece referida como el aspecto más importante para promover cambios (Tapia-Ladino, 2014). Si bien puede desarrollarse a través de comentarios escritos o de reuniones individuales, por ejemplo, se pueden realizar dinámicas de retroalimentación en reuniones grupales o bajo la modalidad de revisión entre pares.

La importancia de un *feedback* pertinente y asertivo es una inquietud reiterada por parte de las y los estudiantes, como se muestra en los siguientes testimonios[39]:

> Por ejemplo, nosotros igual tenemos que hacer hartos informes para presentar los trabajos que hacemos, pero nunca obtenemos como un *feedback*. Así como que vamos mejorando en base al ensayo y el error, no es que tengamos una retroalimentación para saber que nos equivocamos, sino que inconscientemente nos vamos dando cuenta cómo mejorar (Estudiante de Ingeniería, 2017).
>
> Y ahí vay acomodando tus métodos. Pero para el informe básicamente depende del *feedback* de los profesores, porque normalmente hay que enviarles un informe, como un pre antes para revisarlos y 'ah tiene estas cosas, arréglelas'. Y después el final. Como una base y después el final. Entonces, básicamente nos basamos en la escritura del profe. Es como, ya, el profe nos dijo que esto estaba malo, arreglémoslo. Y vamos así, como mejorando, entre comillas. Al final vamos logrando algo que pudimos haber hecho bien en un principio, pero uno no sabía. Más que nada es como eso (Estudiante de Ingeniería, 2017).
>
> Yo creo que a mí también me pasó que escribía algo que estaba convencido de que lo hice perfecto y decía 'Ah, vamos para un 7, un 7,2. Si el profe no me pone un 8, me enojo'[40]. Y llegaba y tenía un 3,8 y lo que había escrito al profe no le gustó o estaba mal redactado o simplemente su estilo de escritura no era (adecuado). Entonces el impacto de la nota y de las correcciones y, a veces, las correcciones no te hacen sentido: 'Pero no, si hice justo lo que dice la corrección' y ahí vas entonces con el profe, quizá el profe se confundió. También pasa directamente que la corrección está bien y a ti jamás se te pasó por la cabeza que esa parte era tan importante. Eso, pero yo creo que la corrección es lo que más retroalimenta, y después la nota. Y, a veces,

[39] Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación de Competencias de Lectura y Escritura Académicas (PMI UCH1501) y FONDECYT de iniciación N° 11160856.

[40] En el sistema educativo chileno, la escala de evaluación abarca del 1 al 7. Un 7,2 o un 8 son calificaciones superiores al máximo posible.

algo importante a considerar es que, si la nota no es tan mala, tampoco uno le toma tanto peso a la corrección. A mí me pasó que, cuando yo decía que había hecho un trabajo para el 8 y me saqué un 3 y tanto, ahí yo me asusté y leí cada corrección con detalle; pero si hice un trabajo para el 5 y me saqué un 4,5, es como: 'Ah, ya, era como lo que esperaba', entonces pasa un poco colado el asunto de la importancia de la corrección. Ese es un asunto a considerar (Estudiante de Pedagogía en Física, 2017).

4.1. *Estrategias para la retroalimentación individual*

Uno de los métodos más tradicionales, simples y efectivos para la entrega de retroalimentación son los comentarios escritos en los trabajos (Tapia-Ladino, 2014). Estos no editan los textos originales, es decir, no borran ni reformulan secciones, sino que i) indican qué elementos están bien logrados y por qué, ii) muestran cuáles hay que mejorar, y iii) proponen sugerencias para su ajuste. Así, permiten que los estudiantes revisen las decisiones que necesitan tomar para atender a la anotación del profesor guía e impactan en la calidad de los textos finales.

Los comentarios escritos tienen una función catalizadora en el proceso de producción de textos, pues facilitan la identificación de los aspectos principales a los que prestar atención. En último término, permiten que las escritoras y escritores adecuen conductas sobre el proceso de escritura pues los instan a ajustarse a requerimientos específicos y a resolver los desafíos propuestos por el lector (que en este caso es el profesor guía) de manera autónoma y creativa.

Lectura: Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías

Los CE [comentarios escritos] son reconocibles como anotaciones –manuales o electrónicas con a lo menos una palabra– que proveen información al escritor en vistas a orientar su proceso de escritura para que esta se ajuste a estándares de calidad propios de la comunidad discursiva en la que se produce. Tal recurso permite a los estudiantes dar saltos críticos en el desarrollo de sus habilidades de escritura, especialmente cuando les son ofrecidas en el marco de interacciones ocurridas en ambientes comprensivos que incluyen conversación cara a cara, CE que aluden a múltiples dimensiones de sus textos y estimulan una amplia gama de respuestas. En este contexto, el uso de CE expresa una dinámica dialógica de orden lingüístico, textual, discursivo y retórico que, al mismo tiempo, revela cómo son las relaciones sociales entre los participantes (Hyland, 2004; Russell, 1997), los procesos de aculturación (Berkenkotter & Huckin, 1993; Haswell, 2008) y los modos como se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de los

Continuación...

textos académicos (Bazerman, 2004). Para ello, la teoría de los géneros discursivos ofrece un marco teórico explicativo que logra integrar las diferentes dimensiones del fenómeno: los aspectos cognitivos y sociales, así como los lingüísticos, discursivos y retóricos.
Berkenkotter y Huckin (1993) sostienen que los géneros discursivos son formas retóricas dinámicas, cuyo conocimiento es parte de la cognición situada, pues deriva de la participación de los sujetos en actividades comunicativas realizadas en contextos particulares que comparten algunas características con otros contextos. Componentes clave del conocimiento de un género son las convenciones retóricas y el conjunto de procedimientos asociados al modo como los escritores llegan a producirlo. Los mismos autores también sostienen que la adquisición de los géneros requiere largos periodos de aprendizaje y aculturación que permiten la participación del usuario en la "ontología social, la ideología, epistemología y las normas" (Berkenkotter & Huckin, 1993, p. 501). Desde esta perspectiva, Schryer (2002) señala que los géneros forman parte de un complejo proceso de socialización que incluye métodos de entrenamiento y exigen un nivel de desarrollo de las habilidades del escritor. Durante este proceso, se van develando relaciones de poder y autoridad, pues profesores y estudiantes no tienen igual acceso a todos los géneros, ya que sus diferentes roles y niveles de formación determinan cuándo y cómo pueden usarlos.
Desde la perspectiva del presente estudio, la elaboración de un texto académico como la tesis es en efecto una actividad compleja que toma tiempo, en la que se invierte energía y en la que los sujetos involucrados asumen diferentes roles y llevan adelante distintas tareas. Todo esto dinamiza los rasgos del género, pues durante su transmisión en diferentes contextos de enseñanza aprendizaje se favorece su estabilidad y a la vez su variación, pues los aprendices se van apropiando del género de manera particular y diferente en el tiempo. En este contexto, el *feedback* es una forma de interacción docente-tesista orientada a que este último logre alcanzar objetivos y metas de aprendizaje preestablecidos. Al respecto, Rogers (2008), en un estudio en el que participaron 150 estudiantes universitarios, concluye que los estudiantes valoran la provisión de *feedback* como una ayuda que favorece el ajuste o "sintonía fina" entre las características de su escritura y las demandas de la comunidad disciplinar a la que aspiran pertenecer. Desde esta misma perspectiva, autores como Duijnhouwer (2010) y Hattie y Timperley (2007) destacan que el *feedback* tiene la función de evaluación formativa, pues provee al aprendiz información que le ayuda a realizar las acciones necesarias para reducir la distancia (*gap*) entre su desempeño actual y el esperado para alcanzar un determinado estándar o *master goal* (Duijnhouwer, 2010).
La información proporcionada por el docente puede operar en distintos dominios como el afectivo, cognitivo, metacognitivo o las creencias de autoeficacia del propio estudiante (Butler & Winne, 1995). Al respecto, Kluger y DeNisi (1996) advierten que la efectividad del *feedback* depende de los aspectos del proceso a los que esté dirigido: la metacognición, la motivación y la ejecución de la tarea. Por su parte, Higgins, Hartley y Skelton (2002) relevan el papel de los factores motivacionales en el uso que los estudiantes hagan de la retroalimentación del docente. Estos autores distinguen entre receptores instrumentales de *feedback*, que lo utilizan como un medio para lograr una tarea de corto plazo, y "consumidores conscientes". Estos últimos se sienten intrínsecamente motivados con la tarea asignada y "buscan el *feedback*" que les ayudará a completarla (Higgins et al., 2002, p. 1).

Continuación...

De acuerdo con lo anterior, el rol de los CE durante el proceso de escritura de la tesis se puede describir a la luz del concepto de Zona de Desarrollo Próximo propuesto por Vygotsky (1978/1997), pues la calidad del desempeño del estudiante puede ir mejorando con la colaboración del profesor que revisa y comenta sus borradores y le ayuda de esta forma a alcanzar su nivel de desarrollo potencial como escritor del género. Desde el modelo de retroalimentación en espiral propuesto por Hounsell (2006), este proceso de evaluación formativa conforma un circuito en el que se identifican momentos para la provisión de *feedback* y de *feedforward*. Este último corresponde a información acerca del desempeño que se espera que el estudiante demuestre en tareas futuras en las que puede "desplegar" las habilidades o estrategias adquiridas con la ayuda de procesos de *feedback* anteriores. Esto lleva a sostener que la retroalimentación oral o escrita juega un rol preponderante en el aprendizaje de un género complejo como la tesis, precisamente porque quien apoya la elaboración del escrito es un guía experto que conoce las convenciones de la comunidad, por lo que es capaz de prever lo que se valorará y aceptará en el escrito final.

Tapia-Ladino et al., 2016, pp. 3-4

Preguntas sobre la lectura

a. ¿Cuál es la relación que se establece entre los comentarios escritos y las orientaciones disciplinares?
b. ¿Cuáles son las diferencias entre el feedback y el feedforward?

Preguntas para reflexionar

a. ¿Qué estrategias, desde el propio contexto disciplinar, permitirían trabajar con los comentarios escritos de los estudiantes con orientaciones para la mejora concreta?
b. En los comentarios escritos que realizo habitualmente, ¿cuáles son los principales aspectos en los que pongo atención? ¿Qué podría mejorar en esos comentarios?

La retroalimentación entregada con comentarios escritos se puede complementar con reuniones personalizadas en las que se realice orientación sobre los aspectos bien logrados y por mejorar del texto del estudiante. En el caso de las primeras reuniones, estas se pueden orientar a aquellos aspectos de delimitación de tema y acercamiento a los estudiantes como escritores, como se ha sugerido hasta ahora a lo largo de este capítulo. Sin embargo, en etapas más avanzadas del proceso, es recomendable que este plan de trabajo incluya conversaciones sobre los comentarios escritos y el texto del estudiante. De esta manera se pueden resolver dudas, profundizar temas, plantear nuevos puntos y proyectar el trabajo tanto en lo que respecta a los objetivos de la tesis como a futuras posibilidades de desarrollo investigativo. Una de las ventajas principales de este tipo de retroalimentación es que puede otorgar mayores detalles en una breve cantidad de tiempo.

4.2. *Estrategias para la retroalimentación grupal*

Distintos autores han planteado que la retroalimentación grupal y entre pares permite fortalecer los trabajos de las y los estudiantes, ya que visibiliza las fortalezas y debilidades comunes, además de ofrecer soluciones con base en las experiencias de los otros (Arnoux, 2012; Colombo & Carlino, 2015; Paulus, 1999). Otras de las ventajas que posee son, por ejemplo, las siguientes:

- Las y los estudiantes pueden participar de una comunidad que se acompaña durante el proceso de producción de la tesis de manera que se evita la sensación de aislamiento o de soledad (Colombo, 2014; Styles & Radloff, 2000).
- Se construye colectivamente un relato acerca de los desafíos de la tesis como género de finalización (Arnoux, 2012; Colombo & Carlino, 2015).
- Las prácticas de revisión entre pares y de trabajo colaborativo para el desarrollo de la escritura académica permiten el establecimiento de relaciones horizontales de confianza. Así, se otorga la oportunidad de forjar una comunidad intelectual de apoyo con miras a que exista retroalimentación no solo por parte del profesor, sino también de los mismos estudiantes. La cercanía entre tesistas de una misma o similar cohorte permite que conozcan mejor los temas sobre los que están indagando y que, de esa manera, se realicen preguntas y análisis más específicos y minuciosos. Esto a la vez posibilita que se compartan reflexiones y nuevas perspectivas.
- Por último, en la medida en que los desafíos que los estudiantes enfrentan son similares por la etapa formativa en la que se encuentran y por las vinculaciones disciplinares, la reunión y el trabajo grupal economizan la retroalimentación y, por esa razón, permiten que esta sea de mayor calidad y profundidad.

Trabajar con un grupo de tesistas es una opción para aquellos docentes que orientan a tres o más estudiantes simultáneamente en el proceso de tesis. De todas formas, ambas instancias son compatibles. La retroalimentación grupal también puede ser adecuada en el caso de que todos los estudiantes guiados por un mismo profesor se encuentren en un mismo curso, como un seminario de tesis.

Para guiar las reuniones grupales, es aconsejable asegurarse de que la discusión sea productiva para todos los asistentes. No es recomendable que sean instancias para detenerse en la escritura de un solo miembro.

Más bien, el objetivo principal es motivar la reflexión grupal sobre el proceso de escritura, como en la actividad que se sugiere a continuación:

ACTIVIDAD: DIÁLOGO DE PARES	
Objetivo(s) de aprendizaje	Retroalimentar definiciones iniciales de temas de investigación.
Descripción	La actividad corresponde a una reunión grupal en la que los y las tesistas presenten lo que escribieron a sus compañeros, para que sean retroalimentados por la clase.
Destinatarios	Estudiantes avanzados.
Áreas	Todas las áreas.
Duración	90 minutos para un grupo de 4 estudiantes.
Secuencia didáctica	<u>Antes de la sesión</u>: Para la actividad, es necesario que los estudiantes envíen un texto sobre (i) el tema, (ii) el estado de la cuestión, (iii) el nicho y (iv) los objetivos de investigación. Idealmente, el profesor debe poder revisarlo con anticipación para entregar una primera retroalimentación a través de comentarios escritos que permitan al estudiante identificar falencias y fortalezas para ajustar y preparar su presentación. <u>Durante la sesión</u>: i. Establecer algunas reglas para la dinámica que se desarrollará a continuación. En este sentido, se sugiere que se releven las características mínimas para entregar *feedback* pertinente y asertivo: • Destacar aspectos positivos de manera que se puedan identificar fortalezas y potenciarlas. • Señalar aspectos que pueden ser mejorados y entregar sugerencias para lograrlo. • Ser descriptivo y específico, es decir, hacer referencia a elementos observables e identificables por la persona que está recibiendo el *feedback*. • Compartir información y establecer un diálogo a partir de las diversas experiencias de cada uno de los y las participantes. ii. Cada estudiante presenta en 10 minutos delante de los demás. Se pide a las y los estudiantes que registren los aspectos que les llamaron la atención de la presentación del compañero. iii. Una vez hecha la presentación, abrir la conversación para la entrega de retroalimentación por parte de los compañeros en un ciclo de 10 minutos. Para guiar la entrega de feedback, se pueden hacer las siguientes preguntas al término de la presentación o al inicio, cuando se entregan los lineamientos sobre feedback pertinente y asertivo: • ¿Son coherentes los objetivos de investigación con el nicho identificado? • Respecto de su relevancia y pertinencia, ¿qué les parece el nicho propuesto? ¿Hay información o referencias adicionales que pudieran servir para la construcción del estado de la cuestión? • ¿Qué aspectos de la presentación resultan logrados? ¿Faltaría algo por incluir?

Continuación Actividad: Diálogo de pares

Secuencia didáctica	• ¿Qué aspectos pueden mejorarse o cambiarse para mayor claridad? • ¿Qué aspectos de la presentación del compañero les parece que serían útiles para su propia investigación? iv. Después de que los estudiantes respondan estas preguntas y se abra la conversación, se da cierre con una plenaria en la cual los estudiantes comentan los principales aprendizajes que les deja la actividad.
Recomendaciones	El profesor es el moderador de esta instancia, pero también puede entregar retroalimentación. De acuerdo con la cantidad de estudiantes en sala, la reunión puede durar más de lo estipulado. Si el grupo es mayor a 4, se pueden necesitar dos ciclos de presentaciones.

5. CONCLUSIÓN

La manera en la que se desarrolla el acompañamiento a las y los estudiantes en proceso de elaboración de tesis puede tomar distintas formas y estrategias. Estas alternativas dependerán de las relaciones que establezca la profesora o el profesor con el estudiantado, de las condiciones materiales y físicas en las que se desarrolle dicho acompañamiento, y de las inquietudes y necesidades que las y los estudiantes reporten.

Estas decisiones dependen tanto del docente como de los estudiantes. Por esta razón, en términos de poder construir un espacio participativo y de cooperación, es necesario sentar las bases de dicha instancia, establecer funciones, límites y formas de trabajo para contar con elementos que ajusten las expectativas de cada una de las y los participantes.

Ya sea a través de conversaciones individuales o a partir de dinámicas de discusión grupal, permitir que el estudiante se empodere en su papel como escritor ayudará a que pueda tomar decisiones conscientes sobre su texto y sobre sus fortalezas, así como sobre los aspectos por mejorar. En un proceso de largo aliento como la escritura de la tesis, la presencia de una comunidad de diálogo activa puede simplificar o dificultar la trayectoria. La experiencia del docente, como educador y como investigador, es clave para el logro de este propósito.

6. GLOSARIO

Acompañamiento: proceso de monitoreo, seguimiento y retroalimentación que permite colaborar y apoyar en el desarrollo de un estudiante.

Agencia: acciones creativas y emergentes de resistencia frente a estructuras sociales, culturales y lingüísticas que constriñen las opciones de las personas.

Creación de un nicho de investigación (CARS): modelo que explica la construcción retórica de un problema de investigación relevante para cierta comunidad científica en introducciones de artículos.

Escritor experto: escritores que han alcanzado un proceso de composición avanzada de la escritura y que consideran aspectos como la planificación, la creación de borradores y la revisión constante de los textos que producen, es decir, que no la comprenden como un proceso lineal sino, antes bien, recursivo.

Escritor en formación: estudiantes que aún se encuentran cursando asignaturas y familiarizándose con los géneros que se producen en el contexto universitario.

***Feedback* sobre escritura**: comentarios escritos y orales entre docente-estudiante o entre estudiantes para orientar de forma oportuna y pertinente la revisión de textos.

Sistema de actividad: cualquier interacción humana que utiliza artefactos culturales (escrituras, protocolos, instrumentos físicos) para llevar a cabo un propósito común.

Tesis o memoria de pregrado: género de finalización de estudios que emula la escritura experta al ofrecer una propuesta de investigación relevante y pertinente de acuerdo con los criterios de la disciplina.

Trayectorias de formación: aspectos tanto académicos como personales que se van desarrollando a lo largo del proceso de inserción y permanencia en contextos de educación superior.

Referencias

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology, 30*(1), 109-137. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109

Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos, 52*(100), 242-264.

Arnoux, E. (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, subsede Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Barnes, B. J., Williams, E. A., & Archer, S. A. (2010). Characteristics that matter most: Doctoral students' perceptions of positive and negative advisor attributes. *NACADA Journal, 30*(1), 34-46. https://doi.org/10.12930/0271-9517-30.1.34

Bazerman, C., & Prior, P. (2005). Participating in emergent socio-literate worlds: Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. *Multidisciplinary perspectives on literacy research, 2*, 133-178.

Carlino, P. (2005a). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere. Revista Venezolana de Educación, 9*(30), 415-420.

Carlino, P. (2005b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62.

Colombo, L. (2011). *Writing resources used by graduate international students and their effect on academic satisfaction*. University of Maryland, Baltimore County.

Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(2), 81-96.

Colombo, L., & Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje, 43*(1), 13-34. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993

Cubo, L., Puiatti, H., & Lacon, N. (Eds.) (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Universidad Nacional de Cuyo.

Cuthbert, D., & Spark, C. (2008). Getting a GRiP: Examining the outcomes of a pilot program to support graduate research students in writing for publication. *Studies in Higher Education, 33*(1), 77-88. https://doi.org/10.1080/03075070701794841

Davidson, D. (2001). *Essays on actions and events: Philosophical essays* (Vol. 1). Oxford University Press on Demand.

Duijnhouwer, H., Prins, F., & Stokking, K. (2010). Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs, and performance, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 16*(1), 53-74.

Feak, C., & Swales, J. (2009). *Telling a research story. Writing a literature review*. University of Michigan Press.

Goddard, V. (2003). *Gender, agency and change: Anthropological perspectives.* Routledge.

Hinchey, P., & Kimmel, I. (2000). *The graduate grind: A critical look at graduate education*. Falmer Press.

Ismail, H. M., Majid, F. A., & Ismail, I. S. (2013). “It's complicated” relationship: Research students’ perspective on doctoral supervision. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90*, 165-170.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.

Kamler, B., & Thomson, P. (2006, April). Doctoral writing: Pedagogies for work with literatures. En *AERA annual meeting* (pp. 7-11).

Kanes, C. (2002). Towards numeracy as a cultural historical activity system. En P. Valero & O. Skovsmose (Eds.), *Mathematics education and society, Part 2* (pp. 341-350), Centre for Research in Learning Mathematics.

López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 383-412.

Mathews, A., & Fraser, R. (1999). An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor. *The Australian Universities' Review, 42*(1), 5.

Navarro, F., & Caldas Simões, A. (2019). Potencial de Estructura Genérica en tesis de ingeniería eléctrica: Contrastes entre lenguas y niveles educativos. *Revista Signos, 52*(100), 306-329.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing, 8*(3), 265-289. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.018

Ramírez, L., & López-Gil, K. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 161-181.

Sahlins, M. H. M., & Realities, M. (1981). *Structure in the early history of the Sandwich Islands Kingdom*. University of Michigan Press.

Scott, T., & Inoue, A. (2016). Assessing writing shapes contexts and instruction. En L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know. Threshold concepts of writing studies*. University Press of Colorado.

Styles, I., & Radloff, A. (2000). Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis. *Anticipation, 10*(5), 15.

Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge University Press.

Swales, J., & Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students*. University of Michigan Press.

Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecuencia de otro género en el proceso de escritura académica. *Onamázein, 30*, 254-268. https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21

Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., & Correa, R. (2016). Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías. *Universitas Psychologica, 15*(4), 1-13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas, 1*, 52-66.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(2), 343-359. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02axx

Bibliografía sugerida

Cadman, K. (1994). Constructing a thesis: A question of identity. En *Quality in Postgraduate Research: Making it Happen Conference* (pp. 7-8).

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos, 44*(76), 105-117.

Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2017). *What meaningful writing means for students*. Utah State University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.

Posfacio
Claves y casos para formar doctoras. Sobre la tutorización de investigadoras jóvenes[41]

DANIEL CASSANY

1. INTRODUCCIÓN

Hace unos 15 años empecé la labor de formar doctoras en el programa de doctorado de "Traducción y Ciencias del Lenguaje", en la universidad Pompeu Fabra de Barcelona (universidad pública orientada hacia la investigación), en los campos de enseñanza de lenguas y el análisis del discurso, y en el marco de varios proyectos competitivos de investigación.[42] Debía conseguir que las doctorandas diseñaran, llevaran a cabo y documentaran una investigación empírica para incrementar el conocimiento en su disciplina, o sea, escribieran una tesis doctoral: un escrito de 200-600 páginas, con preguntas de investigación, estado del arte, marco teórico, metodología, datos, resultados, discusión y conclusiones. Es uno de los escritos más extensos, complejos y sofisticados que cualquier persona vaya a realizar en su vida, y la tarea de dirigirlo y de ayudar a conseguirlo es uno de los retos más exigentes a los que me he enfrentado en mi vida profesional.

El resultado provisional hoy en día son 17 tesis defendidas, la mayoría con el consabido *cum laude* (pero no todas), ocho en proceso de elaboración, además de tres abandonos y de varias propuestas rechazadas, que también son relevantes para esta reflexión. (Aclaro que en España el término tesis se reserva exclusivamente para el trabajo final de un pro-

[41] Con la finalidad de escribir este texto con lenguaje inclusivo de género, he utilizado el femenino como genérico. Todas las doctorandas citadas en este capítulo han dado su consentimiento explícito para aparecer en el texto con sus referencias. Pero este capítulo se nutre de las historias de todas, también de las que no aparecen citadas explícitamente o incluso de las que no alcanzaron a acabar su doctorado o estuvieron solo de paso. A todas ellas quiero mostrar mi agradecimiento. Sin su aportación este capítulo nunca se hubiera podido redactar. Agradezco a varias colegas de mi grupo actual de investigación y de mi universidad por sus comentarios y sugerencias para mejorar este texto.

[42] Ver webs de Recepcritica (https://sites.google.com/site/recepcritica/), Practiletrada (https://sites.google.com/site/practiletrada/home), IES2.0_1x1 (https://sites.google.com/site/ies201x1/), ICUDEL15 (https://sites.google.com/site/icudel15/home), Defandom (https://sites.google.com/site/defandom/home) y ForVid (https://sites.google.com/view/forvid/home).

grama de doctorado; para referirse al equivalente en las maestrías se ha generalizado la sigla "TFM" que responde al Trabajo de Fin de Máster.)

Además, como coordinador del grupo de enseñanza de lenguas, he tutorizado doctorandas de otras colegas y he formado parte de comisiones evaluadoras de 25 tesis más, en varias instituciones españolas. Cada curso nos visitan, solo en nuestro grupo de investigación, entre dos y cuatro doctorandas, en estancias formativas con tutorías, seminarios y presentación de trabajos. Solo una parte de estas doctorandas es española; el resto procede de 15 países diferentes de Europa, América y Asia.

Por otra parte, nuestro programa promueve el doctorado por compilación de un mínimo de tres artículos publicados en boletines indexados de calidad, lo que potencia la escritura y publicación de *papers* científicos, derivados de la tesis doctoral, durante su proceso de elaboración. Son artículos en coautoría, con la doctoranda como primera autora, algunas colegas como segundas y terceras, y la directora como última coautora, siguiendo el modelo de las Ciencias naturales. Así he asesorado más de 40 artículos para boletines diversos, de Lingüística, Lingüística aplicada, Enseñanza de idiomas o Educación, en varios idiomas (español, catalán, inglés, ruso). Hablamos aquí de textos breves (7.000-10.000 palabras) que, con una estructura parecida, también dan cuenta de una investigación.

Me baso en esta experiencia personal para presentar este capítulo. Me propongo identificar 10 claves para facilitar la formación de investigadoras en estudios de posgrado. Para ilustrarlo, he seleccionado 15 "casos" reales, con sus circunstancias. Algunos conservan el nombre de la protagonista, con su permiso ético y una referencia bibliográfica para consultar. Otras veces he ocultado la identidad e incluso he modificado varios detalles para salvaguardar su privacidad.

Si bien las claves y los casos nacen del trabajo en mi ámbito particular, la Lingüística aplicada, creo que ofrecen orientaciones y directrices basadas en la experiencia que pueden resultar útiles para otras disciplinas de las Ciencias sociales, que trabajan también con investigación cualitativa, con entrevistas, análisis de contenido, análisis de texto, observación de campo, etc.

Confío que este enfoque práctico ilustre a las colegas que lidian con esta tarea tan "artesana" e individualizada como es la dirección de tesis, para la que no abundan los seminarios o jornadas de formación. Afortunadamente empezamos a disponer al respecto de un corpus relevante y variado de investigación y reflexión, situado en varios contextos geográficos (Arnoux, 2009, 2012; Carrasco Altamirano & Kent, 2011; Colombo 2013, 2014; o Sánchez Puentes, 1989).

2. METÁFORAS

Algunas metáforas captan de buena manera lo que supone hacer una tesis. Entre mis favoritas está la de "ser solista en una coral". En efecto, doctorarse es como estrenarse como solista ante una audiencia exigente. Supone alcanzar un dominio suficiente de la voz, del instrumento musical y del repertorio, saber sincronizarse con las compañeras de la coral o la banda y con el programa musical del concierto. Es una buena manera de entender la relación de la investigadora con su grupo de apoyo (directora de tesis, comité de supervisión, colegas, doctorandas) en su disciplina.

Otra metáfora es la de "avanzar en el camino". Aquí destaca el carácter social de la tarea, tanto en el sentido de que defender una tesis constituye un paso más en la trayectoria seguida por los trabajos previos como la idea de orientación hacia un fin (el final del camino) que es la resolución de una necesidad relevante de la comunidad. También decimos que lograr el doctorado es como "bautizarse" u obtener un "pasaporte" para entrar en el reino de la ciencia. Me gustan menos estas metáforas religiosas o administrativas, que enfatizan la "identidad" de la investigadora y su reconocimiento externo o las "fronteras" exigentes de la comunidad de la ciencia.

Más allá de las metáforas, quiero destacar otros rasgos de lo que hoy entendemos por una tesis de doctorado:

- *Datos empíricos*. El núcleo de un primer trabajo de investigación, como suele ser una tesis, es el aporte de datos empíricos originales, desconocidos hasta el momento. Hay "artículos de revisión", "estados del arte" o manuales que revisan los estudios previos de un campo, sin hacer aportes propios –y que son muy útiles–; pero no son trabajos apropiados para una tesis. También hay editoriales o llamados y avisos, publicados en revistas de prestigio, con la intención de orientar la investigación hacia un problema o un campo nuevo, pero se trata de géneros escritos reservados a las líderes de cada campo, que lógicamente tampoco son apropiados para una tesis.

  En otras épocas, cuando el acceso a la bibliografía era escaso, costoso o imposible (incomprensión de otras lenguas, falta de distribución, etc.), se valoraba la búsqueda, interpretación y síntesis de estudios previos. Eran tesis con centenares de páginas de marco teórico o estado del arte. Esto ha cambiado radicalmente con internet, el *open access* y la creación de repositorios, bases de datos y etiquetas que permiten a cualquiera recuperar la bibliografía previa. Más adelante, el caso 8 ilustra este cambio de punto de vista, que todavía confunde a algunas.

- *Investigación e innovación.* En numerosas disciplinas podemos distinguir la investigación básica de la innovación en la práctica correspondiente de la profesión. Así, tomando un ejemplo actual, la investigación en Medicina identifica al cóvid-19 como causante de la pandemia mundial o investiga métodos de reproducción en el cuerpo humano, mientras que la práctica médica ensaya fármacos viejos (usados para otras enfermedades) para mejorar el pronóstico de las personas enfermas o halla utensilios (respiradores, unidades de cuidados intensivos) más eficaces para mejorar la vida de las pacientes. Sin duda, ambas tareas están conectadas y son necesarias para mejorar la salud, pero conviene no confundirlas para el bien de cada una. La investigación aspira a construir el conocimiento exhaustivo sobre una enfermedad (tipo de virus, vías de infección, sintomatología, procesos biomédicos, etc.) a partir de datos empíricos robustos y suficientes; es lenta, contrastada y altamente sofisticada. En cambio, la práctica médica trabaja sobre enfermas particulares que necesitan respuestas urgentes a problemas puntuales: aspira a mejorar su estado, aunque no siempre pueda detallar las razones de una mejora. Separar las dos actividades permite entender mejor su actividad y poder desarrollarlas con más beneficio para cada una. No pretendo banalizar la innovación ni ensalzar la investigación. Ambas me interesan y cada una tiene su valor. Pero conviene respetar la fina línea que las separa, para garantizar que cada una se desarrolle dentro de su ámbito, con sus objetivos y protocolos metodológicos.

  En mi ámbito de la enseñanza de lenguas, mucha de la innovación docente no puede considerarse investigación (como muestra el caso 1). Al revés, no toda investigación implica forzosamente una innovación aplicable o inmediatamente transferible a una práctica. Pero también es posible hallar ejemplos de trabajos empíricos y bien fundamentados que conducen a implementar mejoras didácticas, como en el caso 2.
- *Iniciativa personal.* En algunas disciplinas la investigación es tan técnica y especializada y requiere equipamientos costosos (laboratorios, muestras, instrumentos de análisis, etc.) que solo puede realizarse en el seno de proyectos con grandes recursos e investigadoras reconocidas. Por ello la investigadora joven adopta usualmente los objetivos, métodos y presupuestos teóricos del equipo sénior, que asume buena parte de la responsabilidad de la tesis. Esta situación se repite en muchas disciplinas de las Ciencias sociales, con equipamientos sofisticados (*eye tracking*, corpus gigantes de datos, etc.). Sin embargo, me gusta ceder parte de la responsabilidad de elaborar una tesis al estudiantado, para que decida qué quiere hacer y de qué manera,

sabiendo que su propuesta debe conectarse con los intereses de su directora. Esta sutil forma de negociación y colaboración entre joven aprendiz e investigadora sénior me parece más enriquecedora. Que la joven aporte su agencia (ideas, puntos de vista, perspectiva) al campo de investigación de un grupo ya asentado puede ser beneficioso para todas, como muestra el caso 13.

- *Extensión*. Sobre todo en Ciencias humanas y sociales la tesis sigue siendo un "tostón" grueso, un volumen (o varios) de centenares de páginas, que acaba siendo "la obra de una vida", con muchos años de dedicación e incluso sacrificios. Pero esto está cambiando y empezamos a ver tesis de mucha calidad con menos de 200 páginas, realizadas en tres años. Muchas universidades empiezan a poner límite al "reloj" para realizar una tesis, limitando el número de prórrogas posibles; el sistema de evaluación de los programas de doctorado penaliza los promedios largos de ejecución de una tesis; varias becas competitivas de doctorado empiezan a premiar a las becarias que acaban su tesis antes (en vez de respetar a las que, pese a tenerla acabada, prefieren agotar todos los plazos para poder disfrutar hasta el final de la beca). Esta extensión breve y esta dedicación más moderada en el tiempo encajan mejor con la publicación científica real (*papers* breves, comunicaciones de pocos minutos en congresos) y con la priorización de los datos empíricos, en vez de extensos y detallados estados del arte.

3. CLAVES

3.1. *Aceptar doctorandas*

Todo empieza cuando recibes un correo de una candidata o cuando una estudiante de máster deja caer, de modo implícito, que está pensando cursar el doctorado... La casuística varía en cada país, como también el estatus, la tradición o las prácticas de doctorado. Yo pido siempre a cualquier candidata un *currículum vitae* conciso y actualizado y una justificación breve de su propuesta. Y así empieza la sutil negociación entre candidata y supervisora para averiguar si sus intereses encajan.

En mi opinión, la directora ideal debería ser: i) especialista en el campo de estudio; ii) miembro de un proyecto competitivo de investigación (lo cual aporta financiación para asistir a congresos); iii) avaladora de una beca predoctoral (lo cual exige tener currículum de investigación, tesis ya defendidas y artículos publicados en buenas revistas); y iv) po-

seedora de buena relación con la estudiante. A la inversa, la doctoranda ideal es la que: i) tiene promedios de grado y posgrado superiores a 8,5/10 (con opciones a beca); ii) maneja buen inglés, además de su primera lengua; y iii) se relaciona correctamente con el *staff* académico. Pero la realidad dista mucho de estos ideales y una y otras acaban buscando lo mejor dentro de las posibilidades reales que hay en cada contexto.

Al margen, recomendaría a cualquier doctoranda: i) priorizar más a una supervisora (cuyo trabajo le interese, que haya leído, etc.) que a una universidad; ii) preferir los programas de doctorado con muchas estudiantes, porque habrá más formación; iii) verificar si el programa elegido tiene las acreditaciones y reconocimientos propios de cada país (en la web del programa), y iv) preferir las ciudades con varias universidades del campo de interés, porque generan más actividad académica en su conjunto. (En España no es extraño que varias universidades colaboren invitando a grandes especialistas o que incluso desarrollen programas conjuntos de doctorado.) El objetivo es evitar postulaciones desorientadas como este caso 1:

Caso 1. José: entender el doctorado

José llevaba 20 años enseñando lengua en secundaria. Fue un buen estudiante de grado y, con su plaza asegurada, acomodado como docente, decidió regresar a la universidad para acabar el último peldaño formativo (el doctorado). En la primera tutoría explica que ha ido creando materiales didácticos muy útiles, que ha ido perfeccionando con la experiencia y que constituyen de facto "su método". Quisiera aprovecharlo para su tesis.

Respondo que un doctorado es una investigación empírica, que recoge datos auténticos (escritos de alumnas, entrevistas, encuestas), los analiza (análisis de errores, capacidad sintáctica, estrategias retóricas, etc.) y los interpreta. Las tesis de intervención didáctica, como la que plantea, son más complejas que las de análisis de textos, observación de aula, encuestas o entrevistas: la intervención exige analizar un contexto (perfil lingüístico, necesidades), diseñar una propuesta fundamentada teóricamente, llevarla a la práctica y evaluar su aprovechamiento. Se requieren más datos y más diversos y no parece sensato que el investigador sea también creador de materiales, docente y observador, al mismo tiempo –o sea, juez y parte–.

José aclara que guarda decenas de escritos de sus alumnas. Pregunto si dispone de las tareas con que se generaron, de los perfiles lingüísticos de sus autoras (edad, procedencia, lenguas, nivel de competencia de cada una), del contexto en que se realizaron (momento de año, inserción en la secuencia didáctica) o de los consentimientos éticos correspondientes. Se queda en silencio y consulta si esto es necesario. Razono que depende de las preguntas de investigación pero que lo habitual es documentar mínimamente a las informantes. Quizás podría aprovechar algunos materiales didácticos, pero debería hacer la intervención para recoger datos frescos.

Le recuerdo que no necesita un doctorado para publicar su "método". Muchas editoriales andan a la caza de buenos materiales y autoras para elaborar libros de texto. Dice que lo pensará, pero ya no regresó.

Rechazar a una candidata inadecuada es mejor que esperar a que descubra meses después que el doctorado no es lo que esperaba o que exige muchísimo más esfuerzo del previsto. Es una tarea cualitativamente distinta del grado o el posgrado, porque exige adoptar un papel más activo, con autonomía y mucha dedicación. Es lícito que algunas candidatas quieran cursarlo por placer, orgullo o convicción, con buenas intenciones. Pero dicho esfuerzo no recibe un reconocimiento social equivalente –con la excepción de las candidatas que aspiran a trabajar en una universidad–. Además, los procesos inacabados tienen un coste personal alto tanto para la doctoranda como para la supervisora: hay pocas cosas tan frustrantes en la universidad como que una doctoranda abandone una tesis después de varios años de trabajo. (Ver también el caso 8.)

3.2. *Plantear la tesis*

Con una candidata aceptada, llegan las tutorías para acordar tema, corpus y población de estudio, metodología, marco teórico, etc. Son relevantes aunque no decisivas. Pocas veces ocurre lo descrito en el caso 2, que catalogaría como ideal:

CASO 2. ÓSCAR: PLANTEAR UNA TESIS DESDE EL CONTEXTO

Óscar trabajaba en una facultad de Odontología en América. Enseña Español, Inglés, Redacción y Métodos de investigación a futuras odontólogas. Al ser una disciplina enfocada a la práctica profesional, tenía claro que la formación lingüística debía centrarse en el registro y los textos propios de la Odontología. Al margen de sus destrezas manuales (endodoncia, ortodoncia, etc.), las dentistas deben actualizarse y leer (artículos científicos, artículos de revisión) y escribir sus propias aportaciones (casos clínicos, comentarios), puesto que las técnicas terapéuticas odontológicas progresan rápidamente.

Óscar hizo así una propuesta definida: identificar los géneros escritos más relevantes de la disciplina y describirlos desde el Análisis de Género Discursivo (Swales, Bhatia, Hyland, etc.), para poder formular una propuesta de enseñanza de la redacción más significativa y fundamentada en datos reales.

Le ayudé a definir la metodología, a elegir el corpus de estudio, a revisar sus borradores y poco más. Identificados los tres géneros centrales (artículo científico, artículo de revisión y caso clínico), eligió analizar un aspecto macroestructural del género (la organización en apartados, secciones y maniobras) y otro micro (la atenuación y los escudos). Óscar se doctoró brillantemente, con algunos artículos publicados en revistas de calidad, y sigue ahora con una prolífica trayectoria (Morales, 2010; Morales et al., 2020).

En este caso, la propuesta de tesis surge del entorno de la estudiante, de la práctica profesional y de la detección de necesidades. La doctoranda aprovecha su formación de pregrado y plantea preguntas relevantes de

investigación, con una orientación teórica establecida y reputada, con métodos contrastados, que permiten llenar un hueco en la bibliografía previa. Es también un ejemplo de investigación básica (descripción discursiva) con su aplicación educativa correspondiente (mejora de la formación de profesionales).

Pero no es habitual que una doctoranda presente propuestas tan coherentes desde el inicio. Lo corriente es "encontrar tema" a partir de la negociación conversacional con la directora. Veamos algunas de las preguntas que suelo utilizar para formular al respecto (ver Tabla 1):

Tabla 1. Preguntas para plantear una tesis.

Preguntas	Razonamiento
¿Qué te gustaría investigar?, ¿la lectura de qué tipo de textos?, ¿te refieres a la lectura en clase (breve, con textos cortos, de modo *intensiva*) o a la lectura fuera de clase (para crear hábitos, *extensiva*)?	Serie de preguntas para explorar los intereses de la doctoranda, de generales a específicas, a modo de diálogo inductivo.
¿Quieres trabajar con docentes o alumnas, con técnicas o ciudadanas, con comerciales o clientas?, ¿adultas, niñas o adolescentes?, ¿lengua materna o extranjera?, ¿enseñanza formal o informal?, etc.	Preguntas sobre el perfil de las informantes de una tesis o sobre su contexto educativo.
¿Te gustaría analizar textos (que es una tarea solitaria) o preferirías hacer entrevistas?, ¿te gusta visitar lugares (centros educativos, tiendas, fábricas) y observar (clases, ventas, entrevistas) o prefieres trabajar en un despacho o en tu casa?"	Los métodos de investigación y sus condiciones de trabajo pueden aclarar las preferencias de la doctoranda.
¿Qué estudiaste en tu grado o posgrado? ¿Tiene relación con esta propuesta? ¿Podrás aprovecharlo para tu tesis?	Conviene aclarar si la doctoranda conoce la disciplina y el subcampo específico para prevenir dificultades de base.
¿Para qué haces la tesis?, ¿te gustaría poder aplicarla?, ¿esperas cambiar de trabajo?, ¿quieres mejorar la disciplina en algún punto?	Explorar las expectativas de futuro de la doctoranda es útil. Los motivos para hacer una tesis varían e influyen en el proceso de trabajo.
¿Qué tesis te ha gustado más? ¿Cuál te gustaría replicar o copiar para tu trabajo?	Leer y comentar tesis previas, o artículos de investigación afines, es formativo y realista, para combatir ideas simplistas al respecto.

El caso 3 representa un ejemplo de desarrollo coherente de una tesis a partir de los trabajos previos de exploración de datos, en el ámbito de la Etnografía lingüística:

CASO 3. LIUDMILA: BUSCAR EN LOS RESULTADOS PREVIOS

Liudmila se graduó en Antropología y Sociología en San Petersburgo. Le interesaba el discurso y la enseñanza-aprendizaje de idiomas, pero no es filóloga o lingüista ni pedagoga o psicóloga. Entonces, ¿qué podía hacer como trabajo de fin de máster (TFM) de Análisis del discurso? ¿Y como tesis de doctorado?
Delimitamos sus intereses con varias tutorías: investigación cualitativa, con técnicas etnográficas (entrevistas, observación) y de análisis de contenido y de discurso. Le gusta internet y el aprendizaje informal, y puede trabajar en ruso, español e inglés. Le sugerí explorar si las jóvenes interesadas aprenden lengua y cultura rusas en la red, por su cuenta, sin profesora ni libro de texto ni programa, considerando que es una lengua lejana, escrita con otro alfabeto y con poca presencia en nuestro entorno. Habría que reclutar informantes en las redes sociales, entrevistarlas y seguir su actividad en línea.
Los resultados del TFM nos sorprendieron: las jóvenes aprovechan todo lo que hallan en la red (contactos, música, vídeos). Muchas coinciden en ver dibujos animados para aprender ruso con *Masha y el Oso*, pero también con *The Simpsons* o *Adventure Time*, que son norteamericanos pero que se pueden ver con audio y subtítulos en ruso.
Acordamos entonces que su tesis versaría sobre el aprendizaje de idiomas con dibujos animados. Buscando más informantes, Liudmila descubrió a los *bronies* (*brothers of ponies*) o fans de los dibujos animados titulados *My Little Pony: Friendship is magic*, con un universo de tonos pastel con personajes femeninos de ponis que representan las distintas cualidades humanas. Se trata de varones jóvenes de todo el mundo que han hallado en estos dibujos animados, pensados inicialmente para niñas pequeñas, un producto para construir una masculinidad alternativa y que se organizan en comunidades digitales para compartir su pasión y desarrollar diferentes prácticas sociales.
Varios meses después de seguir a la comunidad española y rusa de *bronies*, decidió que eran un objeto de estudio más interesante que las fans de otros dibujos animados: i) los *bronies* tenían mejor predisposición a colaborar (ofreciendo datos, respondiendo preguntas, etc.); ii) aportaban datos más originales; y iii) no había estudios sobre este fenómeno desde una perspectiva lingüística. Así, Liudmila redefinió su primera propuesta de tesis y se centró en la comunidad de *bronies*, logrando defender su tesis (Shafirova, 2020) y publicar varios artículos al respecto (Shafirova et al., 2020).

Liudmila es congruente con su perspectiva etnográfica y émica (Blommaert & Jie, 2010; Hine, 2015). Carece de hipótesis iniciales y trabaja con lo que aportan los datos. Diseña su tesis a partir de los resultados del TFM y la modifica a medida que su corpus va obteniendo nuevos datos. Este proceso de acotar o redefinir la tesis, paso a paso, siguiendo los datos, delata avances en el conocimiento del campo y un proceso de maduración como investigadora.

Otras orientaciones que doy a mis doctorandas al principio son: i) elegir un tema de interés personal –puesto que nos ocupará varios años–; ii) aprovechar los conocimientos y habilidades personales –idiomas, culturas, aficiones, experiencias previas–, que permitan estudiar algo diferente; iii) preferir lo que responda a intereses sociales, para que la tesis

tenga más impacto en la comunidad –y más satisfacción de su autora–; iv) adoptar el enfoque u orientación trabajados en el grado y el posgrado para no tener que empezar de cero; v) insertar la tesis en un proyecto de investigación vivo, porque así el trabajo adquiere más relevancia.

3.3. *Formular preguntas de investigación*

Si plantear la tesis es una tarea abierta y general, que abarca casi todo el diseño (propósito, sujetos, métodos, informantes, etc.), formular las preguntas de investigación es lo contrario. Consiste en redactar unas pocas frases interrogativas, breves y claras, que den sentido a todo el trabajo y que permitan a una lectora profana entender de qué trata una tesis en pocos minutos. No es fácil y constituye una prueba de fuego para averiguar si una tesis es clara.

Las preguntas de investigación actúan como una hoja de ruta del trayecto. Es habitual empezar con unas preguntas más generales o menos claras e ir reformulándolas a medida que se obtienen datos y afloran los primeros resultados (como en el caso 3). Por ello, son una herramienta en permanente construcción y revisión.

Dependiendo del tipo de tesis, hallamos preguntas de investigación, objetivos o propósitos (generales y específicos) o hipótesis para confirmar o refutar (y expectativas iniciales de lo que vamos a encontrar). Algunas tesis incluyen los tres formatos, lo cual para mí es redundante e innecesario. Bastan unas pocas preguntas de investigación, breves y directas, como las de los artículos de investigación. Veamos algunos criterios (Tabla 2).

3.4. *Cumplir los requerimientos éticos*

A medida que ganamos conciencia sobre los derechos personales de privacidad –lo cual es indiscutiblemente bueno– se incrementan los requerimientos éticos que debe cumplir una investigación. Sin duda, la dimensión ética y de responsabilidad social añade otra capa a la tarea difícil de hacer una tesis, como muestra el caso 4.

Tabla 2. Evaluar preguntas de investigación.

PREGUNTAS	INTERÉS
¿Cuántas preguntas hay?	Cualquier cifra es simplificadora, pero la moderación es mejor que el exceso. Algunas tesis quieren abarcarlo todo, con muchas preguntas que dispersan la investigación o incrementan su dificultad. Recomiendo una o dos preguntas para un artículo y alguna más para una tesis.
¿Cada pregunta es concreta y operativa?, ¿ayuda a dirigir la investigación?	En teoría, con la tesis concluida, cada pregunta debería tener una respuesta satisfactoria, con resultados debatidos que surgen de los datos empíricos analizados. Algunos errores típicos son: i) preguntas generales u obvias –que se responden con el estado del arte previo–; ii) preguntas que se solapan en parte o completamente, que pueden responderse con los mismos resultados; iii) preguntas con huecos o lagunas no explícitas, que obligan luego a ampliar las respuestas; iv) preguntas dispersas, que apuntan hacia cuestiones divergentes, con escasa relación entre sí o que implican aspectos muy alejados del resto de preguntas.
¿Cada pregunta es simple y breve?, ¿usa solo los conceptos clave de la tesis?	Las preguntas complejas, con varios núcleos semánticos o subordinaciones, añaden complejidad –y sugieren que no hay claridad–. La capacidad de poder formular lo que se quiere averiguar de manera simple es fundamental.
¿Las preguntas son coherentes con relación al marco teórico y a la metodología?	Las preguntas deben compartir un mismo marco teórico y deben ser coherentes con la orientación teórica elegida. Si se adscriben a marcos teóricos diferentes, pese a que sean interesantes u oportunas, provocarán desajustes metodológicos. Por ejemplo, en una tesis de escritura, una pregunta sobre aspectos cognitivos (procesos mentales) y otra sobre temas socioculturales (uso de la escritura para construir una identidad o ganar estatus) van a exigir un marco teórico doble, además de una justificación epistemológica.

CASO 4. ANTONIA: OBTENER CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

Antonia enseñaba Inglés en primaria. Estudiaba el uso del vídeo y las redes sociales para enseñar literatura de manera más motivadora con varios grupos de su centro. Los datos incluían vídeos realizados por sus alumnas, hablando y trabajando en tareas académicas o personales (juegos, retos, etc.). Estos vídeos presentan la voz de las chicas y muestran su aspecto físico, por lo que se consideran "datos personales sensibles", puesto que dan cuenta de la procedencia, la etnia o incluso las ideas (en algunos casos) de las personas investigadas. Estos datos exigen un tratamiento más cuidadoso desde un punto de vista ético. Siguiendo la normativa ética de mi universidad y de muchos centros educativos españoles, firmamos un convenio de colaboración entre mi universidad y su centro para legitimar la investigación. Preparamos una nota informativa con sus datos básicos para la comunidad (familias de alumnas, profesorado, administrativas) y pedimos el consentimiento informado a las progenitoras, con los datos requeridos (vídeos de clase de literatura, entrevistas breves), la finalidad educativa de la investigación y la mención de los derechos legales de la alumna (privacidad, anonimización y destrucción de datos tiempo después de haber acabado la tesis, imposibilidad de cederlos a terceras, posibilidad de retirarse en cualquier momento de la investigación sin justificación, etc.).

Al ser un centro digitalizado, enviamos dicho consentimiento por correo electrónico. A los pocos minutos, Antonia recibió respuesta de una de las progenitoras, abogada de profesión, que con tono seco denegaba el permiso, afirmaba que dicha actividad era ilegal y amenazaba con escribir al resto de madres para pedir su apoyo para que no grabaran a sus hijas. Por ello, otras progenitoras declinaron el consentimiento y Antonia solo pudo usar en su corpus los vídeos de alumnas de otra clase, cuyas madres habían dado el consentimiento.

Estos requerimientos éticos son más o menos complejos según el tipo de investigación. Investigar la adquisición de los pronombres relativos en tareas escritas de clase, con adultas que aprenden español como segunda lengua, no plantea más dificultad que obtener su consentimiento para el uso de los datos. En cambio, estudiar el mismo objeto en las redes sociales y en contextos informales, a partir de las interacciones privadas con nativas o hispanohablantes que puedan tener las personas investigadas, plantea bastante más complicación, porque necesitaremos el consentimiento de las interlocutoras (las amigas virtuales de nuestras alumnas) y la aceptación de cada red social en la que recabemos datos (que tiene un contrato aceptado por cada usuaria); también deberemos anonimizar los textos (lo cual exigirá ocultar las identidades físicas y virtuales de cada persona o las referencias a aspectos personales) y ocultar o manipular las fotografías o imágenes que se incluyan; y también deberemos seguir protocolos de conservación de los datos más exigentes (la denominada "doble llave", o sea, un control doble de acceso a los datos), puesto que los datos personales sensibles deben tratarse con más esmero.

Si nuestras informantes son menores de edad, los requerimientos deben firmarlos sus progenitoras y esto añade más dificultades a la tarea: i) las progenitoras no siempre están de acuerdo entre sí o con la menor; ii) las investigadoras no tienen acceso directo a las mismas –suele hacerse a través de la menor, lo cual provoca pérdidas de documentos y de tiempo–; iii) las progenitoras pueden tener dificultades para entender la lengua de los consentimientos (si trabajamos con migrantes, por ejemplo). En nuestra experiencia, situar la interacción en un centro (escuela, asociación, etc.) facilita la interacción con las menores al ofrecer un espacio físico para los encuentros y al incorporar una mediadora (maestra, voluntaria de la asociación, etc.) entre la menor y sus progenitoras y la investigadora.

Finalmente, algunos objetos y campos de investigación son todavía más conflictivos, como es el caso del aprendizaje informal, en tiempo y espacio privado, en contextos personales, a menudo con una identidad virtual o un avatar. Por ejemplo, algunas actividades del *fandom* son ilegales y la publicación de investigaciones al respecto podría dar publicidad a las informantes o despertar el interés o la curiosidad de terceras. Así, una doctoranda tuvo que superar exigencias severas al respecto, tanto en su tesis (Valero-Porras, 2018) como en sus artículos (Valero-Porras & Cassany, 2016).

3.5. *Recopilar datos*

Recopilar datos empíricos es seguramente el primer gran reto práctico que acomete la doctoranda, lejos del confort de las tutorías con la directora y los seminarios con las colegas o las conversaciones terapéuticas con iguales (Colombo, 2014). Hay que salir al campo de estudio, reclutar informantes (aprendices, docentes, expertas), infundirles confianza para que nos den su tiempo y sus datos: textos, respuestas a preguntas, cuestionarios o participación en *focus groups*.

Consume tiempo, exige gestiones engorrosas y provoca algunos fracasos, que desaniman a cualquiera. Son habituales los plantones (informantes que no comparecen a una cita), los abandonos (informantes que cambian de centro o residencia o que pierden interés por colaborar) o la resistencia a mostrar o relatar determinado tipo de información. Tampoco son extrañas las huelgas, las marchas o las incidencias de todo tipo. Por ello es útil preparar al estudiantado, prever cierta "mortalidad" natural de informantes y mantener una actitud positiva en todo momento.

Por otra parte, recabar datos del campo, de las informantes ideales, en el centro oportuno, sobre los temas de interés, no presupone por defecto que dichos datos vayan a ser relevantes u originales. Es habitual que los primeros datos recogidos sean obvios, previsibles o inconsistentes. La diferencia entre "conseguir datos" y "conseguir buenos datos" es esencial, pero suele ser borrosa antes de iniciar la recolección y solo se va aclarando a medida que se avanza y se descubre que los primeros datos, recogidos con ilusión, no son concluyentes.

Por ello, es estratégico planificar varias opciones para recabar "buenos datos", como en los casos 5 y 6. Pocas veces el diseño inicial de recolección de datos satisface todas las necesidades que plantean las preguntas de investigación. Es habitual reformular el diseño, ampliar las informantes o incluir nuevas herramientas de recogida para corregir las desviaciones. Mucho antes de la pandemia por cóvid-19, la Etnografía digital (Hine, 2015) ya exploraba las múltiples opciones que ofrece la red, que superan algunas limitaciones de la presencialidad, pero plantean otras cuestiones éticas.

Caso 5. Carmen: buscar buenos datos

Carmen trabajaba de jefa de estudios en un centro de enseñanza de español como lengua extranjera en Alemania. Había constatado que las estudiantes de dicho centro presentaban quejas con una intención, estructura y estilo diferentes a las que hacemos en España. Por ello, en su trabajo de fin de máster analizó las diferencias retóricas en este género escrito, con un corpus contrastivo de quejas escritas en español por alemanas y españolas.

Para su tesis doctoral quería ampliar la muestra y ampliar el análisis, pero el corpus inicial tenía sesgo: no era válido comparar cartas escritas en español como L2 por alemanas, con otras escritas en español como L1 por españolas, que además no eran auténticas, sino simulaciones realizadas por varias docentes de español del mismo centro.

Luego de barajar varias posibilidades, surgió una opción imprevista y excelente, gracias al contacto personal con un alto cargo de una multinacional. Tras una entrevista al más alto nivel y de garantizar la confidencialidad de informantes y empresa, Carmen tuvo acceso a miles de quejas auténticas, en alemán y en español, presentadas a lo largo de un año en ambos países y referidas a unos mismos productos tecnológicos. Después de digitalizarlas, procesarlas y filtrarlas (eliminando las que incumplían determinados criterios), de elegir aleatoriamente las enviadas en las primeras fechas del año y de limpiarlas de datos personales y anonimizarlas, Carmen obtuvo un corpus de 400 quejas (200 en alemán y 200 en español), procedentes de ambos países, para analizar la argumentación, la cortesía y el formato del género queja. Forman parte del anexo de su tesis (Pastor Villalba, 2011) y fueron calificadas por el presidente de la comisión evaluadora como una “joya”.

Algo que no siempre se tiene en cuenta al elaborar una tesis es que recoger y construir un corpus de estudio es por sí solo un aporte relevante al avance de una disciplina. En el futuro, otras investigadoras pueden reutilizar dicho corpus para nuevos análisis. Por ejemplo, se podría comparar el corpus de Carmen con otro actual de otros países, lenguas y culturas. En resumen, obtener “buenos datos” requiere esfuerzo, pero constituye un primer logro.

Otro caso corriente es el 6, con cambio de herramientas y enfoque, después de un primer fracaso:

Caso 6. Boris: diseñar una segunda estrategia

Boris analizaba el aprovechamiento de los recursos lingüísticos digitales (diccionarios, traductores, conjugadores, etc.) que hacen las jóvenes para resolver tareas de clase o necesidades lingüísticas personales. Siguió durante tres meses a 6 alumnas de secundaria de un centro, con breves entrevistas periódicas, cada 15 días. Preguntaba si habían usado algún recurso lingüístico, para resolver qué necesidad, en qué clase o situación personal, etc. Las respuestas aportaron algunos datos pero no cumplían las previsiones de la tesis.

Por ello, Boris diseñó otro instrumento: ideó una tarea de redacción-traducción entre inglés-español-catalán, planteada en clase que también se podía resolver en casa. Las voluntarias instalaban en su portátil un programa gratuito de grabación de la actividad de pantalla (Camtasia) y tenían que activarlo durante la realización de la tarea. El vídeo generado se subía a la nube para compartirlo con el investigador. Este procedimiento permitió obtener datos frescos y directos: qué recursos elegían las jóvenes, cómo navegaban por la red, cuándo los usaban y de qué manera. Eran datos mucho más robustos y completos, al mostrar la conducta real, a diferencia de las entrevistas, que indicaban solo lo que recordaban o lo que querían explicar (Vázquez-Calvo, 2016; Vázquez-Calvo et al., 2018).

Pero la tarea de recopilar datos puede presentar todo tipo de dificultades, agravadas por la falta de experiencia, como en el caso 7.

CASO 7. ALFONSO: ENMENDAR ERRORES

Alfonso era docente en una universidad pública. Me contactó diez años atrás para hacer el doctorado sobre escritura académica. Era poco más joven que yo, a diferencia de los veinteañeros habituales. Recién llegado, en la primera tutoría, informó que había recopilado todos los datos de la tesis: había grabado con vídeo varias clases de una asignatura de "Redacción académica", había entrevistado con audio a algunas estudiantes y también llevaba un diario de investigador-docente. (Era un logro importante. Estudiar en el extranjero complica la recolección de datos: no puedes hacerlo en tu país de origen, donde tienes más contactos, porque no estás, y es más difícil en el extranjero, porque no dominas la lengua ni la cultura ni conoces el contexto.)

Le indiqué que debía poner orden en sus datos: i) codificar cada fuente y describirla –fecha, lugar, formato, participantes y contexto–; ii) identificar a cada estudiante, darle un código único para todas las fuentes y determinar en qué fuentes participaba –fecha, lugar, elemento de la secuencia, actividad, etc.–; y iii) hacer un primer etiquetaje de "temas" que pudieran inspirar las preguntas de investigación.

Había que establecer qué datos teníamos y cómo podíamos cruzarlos. Luego habría que transcribir audios y vídeos y codificarlo todo. Pero lo primero era obtener una visión de conjunto de todo el material para verificar si bastaba, si sobraba o había que completar alguna parte. (La transcripción del vídeo se intuía especialmente compleja, porque el vídeo solo graba una parte pequeña de lo que ocurre en el aula –y no siempre bien–, por lo que quizás habría que reconstruir algunas secuencias de las clases grabadas.)

Pasaron los meses y mi petición quedó sepultada por las urgencias inmediatas: escribir el proyecto, defenderlo, asistir a los seminarios formativos, dar algunas clases, etc. Recordaba a Alfonso en cada tutoría la necesidad de disponer de esta visión global para avanzar.

Poco a poco descubrimos que los datos recogidos no servían. Como reconoció más tarde Alfonso: i) la grabación en vídeo –analógico– no tenía calidad y no se podían transcribir las intervenciones; tampoco podía identificar todas las voces grabadas; ii) no siempre había correlación entre el vídeo de clases y los audios de las entrevistas o los escritos de las estudiantes –porque faltaban varias alumnas en alguna fuente, otras participaban menos, etc.–; iii) las entrevistas eran comprensibles pero representaban una porción pequeña de datos y no siempre respondían a lo que parecía interesante en otras fuentes –puesto que se habían realizado sin analizar previamente los textos o las clases–; y iv) tampoco había muestras escritas suficientes –borradores, versiones finales– de las entrevistadas. En resumen, el material era fragmentario e insuficiente para una tesis; no se había recopilado con un propósito definido sino con una voluntad general de acopiar material.

Alfonso tuvo que regresar a su país en vacaciones para recabar datos nuevos de sus informantes. Algunas informantes habían abandonado la universidad, con otras había perdido el contacto. Alfonso tuvo que redefinir su tesis: de un análisis de los andamiajes de clase para aprender composición pasó a reconstruir las "historias de vida alfabetizada" de algunas aprendices. Pero consiguió publicar artículos sobre este trabajo y alcanzar brillantemente el grado de doctor (Vargas Franco, 2013).

Y a veces los métodos para conseguir datos se confunden, como también lo que debe ser la tesis final, como en el caso 8.

CASO 8. MARÍA: ABUSAR DE LA BIBLIOGRAFÍA

María necesitaba el doctorado para consolidar su posición en su universidad. Había publicado un par de libros de ensayo sobre lectura y tenía ganas de hacer un buen trabajo y reincorporarse con honores a su puesto. Había leído todos mis libros sobre composición, de corte cognitivista, y pensaba adoptarlos como marco teórico. Pero en 2005 yo había adoptado otra orientación más sociocultural, con los *New Literacy Studies* (Barton & Papen, 2010; Gee, 1999; Lankshear & Knobel, 2011), con técnicas del Análisis del discurso y la Etnografía lingüística. Superado un cierto desconcierto inicial, María se propuso adentrarse en esta perspectiva.

En los meses siguientes, participó activamente en las tareas formativas; poco a poco empezó a manejar las referencias nuevas, que mezclaba con las anteriores. En las tutorías solo hablábamos de bibliografía, autores y trabajos. Cuando le pedía sus preguntas de investigación o los datos que recopilaría, respondía que estaba concentrada en el marco teórico.

Dos años después de la primera tutoría, me escribió que tenía "casi lista" la tesis. Me extrañó porque no habíamos hablado todavía de preguntas ni métodos… respetando su voluntad. Por otra parte, es habitual trabajar por partes: se escribe un capítulo, se revisa y se corrigen lagunas, y luego se avanza hacia otro capítulo, por lo que entendí que se refería solo a la parte bibliográfica.

Tardó varias semanas en responderme, con un PDF de 350 páginas, que pretendía ser una tesis completa, con el formato requerido, la bibliografía final y los anexos. No había datos empíricos, solo reflexiones sobre la lectura basadas en su experiencia personal y en la revisión bibliográfica. Uno de los capítulos estaba dedicado íntegramente a reproducir una entrevista personal con una de las investigadoras hispanas más reconocidas sobre el tema, con quién había coincidido en un congreso.

La tutoría siguiente no fue fácil. Tuve que explicar a María por qué su trabajo, que podía tener otros méritos, no era una tesis y no la iba a avalar. Fue un momento difícil que superamos puesto que más adelante replanteó su trabajo y lo defendió con éxito.

3.6. *Analizar datos*

Si recopilar datos se parece a buscar betas de mineral en una montaña o pepitas en el lecho de un río, procesar y analizar los datos encontrados equivale a extraer el oro de la mina y pulirlo para que luzca. Es, sin duda, el segundo gran reto de la investigadora y el que presenta dificultades metodológicas y técnicas más relevantes. Es el núcleo de una investigación y el elemento que acaba determinando el nivel de la calidad del trabajo. Como mencioné antes, saber buscar y encontrar "(buenos) datos" supone un gran avance, pero sirve de bien poco si no se saben procesar con el método apropiado para extraer las pepitas más gordas. Por suerte, hay excelente bibliografía al respecto, por lo que aquí me referiré solo a mi experiencia personal, con algunas sugerencias.

Una distinción clave es si la metodología de análisis está consolidada y contrastada o no. Si lo es, la doctoranda solo debe replicar con sus datos un procedimiento conocido. Son ejemplo de ello los casos 2 (Análisis de género discursivo), 3 (Etnografía digital, en parte colaborativa) o 5 (Teoría de la argumentación y Retórica contrastiva). Por supuesto, esto no significa que no haya dificultades o incidencias en la labor, como muestra este caso 9, que utiliza técnicas cualitativas de análisis suficientemente experimentadas con la Etnografía lingüística:

CASO 9. ELENA: DESCUBRIR LO QUE OCULTAN LOS DATOS

Elena investigaba el desencuentro (cultural, pedagógico, lingüístico) que viven migrantes y refugiadas al llegar a España e iniciar el aprendizaje de la lengua. Quería explorar cómo se enfrentan a una lengua, cultura y comunidad nueva adultas procedentes de zonas lejanas, con lengua materna tipológicamente distante y con grandes diferencias en las prácticas sociales, culturales y religiosas. Adoptó el punto de vista de la aprendiz: sus representaciones, actitudes y opiniones, sus estrategias, etc. Ante la imposibilidad de estudiar colectivos diferentes, se centró en las paquistaníes instaladas en el barrio del Raval de Barcelona.

Prescindo aquí de las enormes dificultades que tuvo que superar (lengua de comunicación, desconfianza por ser mujer, malentendidos culturales graves) para acceder a las informantes y recopilar datos a partir de observaciones de clase, entrevistas en profundidad, análisis de materiales didácticos, producciones escritas de las migrantes, etc. Iban pasando los meses y, en cada tutoría, Elena decía "no veo nada", "no hallo nada que sea interesante". Mi respuesta era la misma: "los resultados están en tus datos, delante nuestro, pero todavía no sabemos verlos; necesitamos más 'extrañamiento'". La etnografía requiere tiempo; hay que empaparse de la cultura del objeto de estudio para darse cuenta de sus particularidades, para identificar las diferencias y describirlas de manera émica.

Decidimos ampliar el corpus con entrevistas a docentes experimentadas en este contexto de enseñanza de segundas lenguas. Algunas llevaban tiempo dando clases de español a paquistaníes y habían identificado varios rasgos o particularidades, que podían explicar con concreción y ejemplos. Ello orientó su análisis de los datos durante la elaboración del informe etnográfico final.

Finalmente, la tesis se defendió con brillantez (Merino Jular, 2012), pero estoy convencido de que, con algunos meses más de revisión de las categorías y subcategorías de análisis, Elena hubiera obtenido resultados más finos: unas pepitas de oro más grandes, brillantes y pulidas.

En este caso, pese a que las técnicas de análisis son conocidas, la doctoranda necesita tiempo para aprender a usarlas. Cuando los métodos son menos contrastados o cuando hay que crearlos o adaptarlos para datos novedosos, entonces el análisis incrementa su complejidad y resulta más exigente y delicado. Es algo bastante corriente trabajando en la red (redes sociales, youtubers, mensajería) o con datos poco conocidos (videojuegos, cómics), como muestra el caso 10:

Caso 10. Miguel: aplicar teorías de análisis a los datos

Miguel fue un lector compulsivo de fotonovelas, gracias al material que había en su casa, que leían su abuela y su madre. Con la llegada de internet descubrió los formatos y los programas digitales, que recuperaban este género de antaño, algo perdido. Para su trabajo de fin de máster, se interesó por investigar este género multimodal y sus posibilidades de creación de significado combinando foto y texto.

Me pareció una propuesta original. Empezamos delimitando el corpus, con obras en varios idiomas (español, inglés y francés), para poder comparar tradiciones. Miguel propuso aplicar una teoría sobre *Visual Language* (Cohn, 2013) para analizar la multimodalidad, que había conocido en EUA, en su estancia de posgrado. Yo no conocía esta teoría ni a sus autoras, y el resumen de Miguel me pareció sugerente, pero algo ingenuo o poco operativo. Sin más argumentos en contra –o sin alternativas metodológicas–, le sugerí que hiciera un análisis piloto con una muestra breve para verificar que el método producía resultados interesantes.

El calendario de trabajo se complicó porque obtener el corpus exigió tiempo y dinero. Había que comprar fotonovelas en varios países. El material llegó tarde y Miguel tuvo escaso tiempo para analizarlo. Además, al ser la teoría poco desarrollada, no había un método definido para analizar una obra, una página o una viñeta. Después de varios intentos, en hojas Excel y con varios tipos de categorías, me escribió para pedir auxilio. Tuvimos que reorganizar con urgencia las preguntas de investigación y utilizar métodos más contrastados procedentes del Análisis del discurso, que ha utilizado en su trabajo de tesis (Kress & van Leeuwen, 2001, 2020).

3.7. *Contextualizar: marco teórico y estado de la cuestión*

Aunque se trate de dos componentes distintos, incluyo el marco teórico y el estado de la cuestión en un único apartado porque comparten el rasgo de basarse en la lectura y síntesis de bibliografía previa. Además, según el trabajo, puede resultar difícil trazar una línea divisoria entre uno y otro. Más arriba he priorizado los datos empíricos sobre la revisión bibliográfica, de lo cual se deduce también que estos dos apartados adoptan hoy en día un papel secundario.

Usamos el marco teórico y el estado de la cuestión en la actualidad para contextualizar teóricamente el resto de las secciones de una investigación, que son las más relevantes: las preguntas, el corpus de datos, la metodología y el análisis y los resultados. En este contexto, el marco teórico expone la perspectiva epistemológica en que se inscribe el trabajo, como muestran estos criterios (Tabla 4):

Tabla 3. Criterios para evaluar el marco teórico

PREGUNTAS	RAZONAMIENTO
¿Explica la orientación teórica?, ¿cita los trabajos más relevantes y los autores más representativos?	Debe indicar con claridad la perspectiva epistemológica en que se sitúa la investigación con relación a los trabajos previos, dentro de la disciplina. Si son trabajos interdisciplinarios, debe explicar en qué subámbitos se sitúa y por qué.
¿Justifica la orientación teórica por las preguntas de investigación?, ¿hay coherencia entre ambas?	Debe razonar la coherencia de dicha elección epistemológica, con relación a las preguntas de investigación y el método elegidos.
¿Define y aclara los conceptos de la investigación?	Hay que acotar con precisión cada concepto empleado en la investigación (metodología, análisis y resultados), para que los lectores entiendan cómo se usa cada término.
¿Detalla la metodología usada para recopilar datos, procesarlos, analizarlos y obtener resultados?	Es de importancia creciente para preservar el rigor y la transparencia del trabajo y para que se pueda replicar, con otros datos y contextos. Si se usan metodologías previas, hay que detallar y documentar las modificaciones introducidas.

Por ejemplo, un estudio sobre la producción escrita, solo dentro de las Ciencias del lenguaje, puede adoptar varias perspectivas: i) estudios gramaticales y léxicos, para analizar errores en corpus de textos o para evaluar la riqueza sintáctica o léxica; ii) estudios sociolingüísticos o variacionistas, explorando el dialecto usado o el registro, para analizar la competencia de las personas; iii) estudios psicolingüísticos de los procesos cognitivos de composición, para analizar borradores, conversaciones grabadas entre coautoras o protocolos de pensamiento oralizado; y iv) estudios discursivos sobre la construcción de la identidad de autoras y lectoras, con sus marcas de subjetividad y sus presuposiciones. Y podríamos seguir con otras perspectivas teóricas pedagógicas, psicológicas o antropológicas.

Un truco fácil para comprobar que el marco teórico incluye todo lo relevante consiste en revisar la terminología empleada en el título y el resumen: ¿se aclaran todos los conceptos mencionados?, ¿no falta nada, como en el caso 11?

CASO 11. LEONOR: ARTICULAR EL MARCO TEÓRICO

Leonor estudiaba el papel que juegan las comunidades de fans en la construcción de la identidad y la socialización de las jóvenes en la red y en su aprendizaje lingüístico. Su tesis seguía a varias chicas a través de sus perfiles en *Facebook*. Tituló su proyecto: "La construcción de la identidad juvenil con recursos discursivos y multimodales en línea". El marco teórico recopilaba los trabajos previos en español y varios en inglés, además de especificar también con detalle las herramientas de Análisis del discurso que usaría.

El proyecto de tesis gustó mucho, pero varios miembros del comité de evaluación mencionaron que no había en sus 40 páginas ninguna referencia al concepto de *identidad*, tan central en su trabajo. Citaba algunas referencias, pero no era posible darles un sentido concreto para el análisis que esperaba realizar. Ni ella ni yo nos habíamos dado cuenta.

Por otra parte, el estado de la cuestión se refiere a los trabajos previos sobre el objeto de estudio. Para seleccionarlos se pueden seguir estos criterios:

a. Estudios fundacionales de alto impacto y con la misma orientación teórica.
b. Estudios que empleen los mismos métodos de análisis sobre los mismos sujetos o parecidos, con escasas variaciones.
c. Estudios que aporten datos que puedan relacionarse con nuestros resultados.
d. Estudios de otras orientaciones teóricas o de otros campos que indirectamente muestren o indiquen la importancia del tipo de trabajo que estamos realizando.

Por supuesto, lo ideal sería que la investigación previa se centrara en la misma disciplina, corriente teórica, contexto social, perfil de informante, país o comunidad cultural, etc. Pero esto suele ser muy difícil en Ciencias sociales con notable variación geográfica, temporal o cultural. Por ello, al referenciar los trabajos previos conviene aclarar las coincidencias y las diferencias en estos aspectos con relación a nuestra investigación.

Por supuesto, lo anterior tiene sentido si hay literatura previa. De no ser así, si nuestro objeto de investigación es novedoso o desconocido, conviene referirse a lo poco que hallemos e indicar la ausencia de más trabajos. Recordemos que la delimitación de un nicho o vacío en la investigación previa es uno de los propósitos de la introducción de un artículo de investigación, para razonar la relevancia y el interés de nuestro trabajo.

Finalmente, tanto en el marco teórico como en el estado de la cuestión hay que manejar la bibliografía con esmero (Tabla 5):

Tabla 4. Criterios para evaluar el uso de la bibliografía.

Preguntas	Razonamiento
¿Se justifica la inclusión u omisión de referencias?, ¿se justifica el uso de una referencia antigua o de una actualización posterior?	Más allá de una relación neutra de teorías, autoras y obras, es conveniente valorar la inclusión de trabajos más antiguos o modernos, o de revisión de conceptos, para resaltar el valor de cada uno dentro de la disciplina.
¿Se comentan las referencias?, ¿se valoran según su idoneidad?	Conviene citar con voz propia, mostrando cómo entendemos y usamos la referencia en nuestro trabajo. Resumir una referencia con voz neutra, sin matizaciones, indica poco conocimiento o maduración. Pero conviene adaptarse al estilo de citación de cada disciplina y subdisciplina, que puede ser peculiar.

Continuación Tabla 4. Criterios…

PREGUNTAS	RAZONAMIENTO
¿Se agrupan las referencias por afinidades (subtemas, ámbitos, preguntas de investigación)?, ¿se razona esta agrupación?	Conviene agrupar las referencias por apartados, según algún criterio significativo. Una relación plana de trabajos no ayuda a comprender los avances realizados en una disciplina o la inserción del trabajo propuesto.
¿Hay citaciones literales?, ¿hay muchas por página o apartado?, ¿se cita del original?	Conviene no abusar de la citación entrecomillada. Las citas literales, bien seleccionadas, dan color y sentido al texto, pero su abuso (2 o 3 citas por página) delata poca madurez o carencia de voz propia. Hay que citar el original (autora, lengua, versión original, etc.). Conviene tener presente que cada disciplina tiene sus propias convenciones de citación.

Algunos de los errores habituales en el uso de la bibliografía son: i) usar referencias obsoletas, frente a trabajos más recientes; ii) citar traducciones o referencias indirectas; iii) citar trabajos divulgativos –manuales, libros de texto– o de otro tipo –noticias periodísticas, documentos políticos– de carácter no científico, como si tuvieran la misma fiabilidad –como en el caso 7–; iv) cometer olvidos y errores en la bibliografía final; y v) mantener inconsistencias entre las referencias, al provenir de bibliografías anteriores y diversas, variando sin criterio el orden de los componentes –ciudad, editorial, páginas– o manteniendo lenguas diferentes –London / Londres–.

Finalmente, conviene prestar atención a la inclusión de determinadas referencias, como las procedentes de boletines depredadores (*predatory publishing*; también denominadas *write-only*), con finalidades comerciales, que cobran a la autora necesitada de currículum por publicar sus trabajos, sin ofrecer los servicios habituales de revisión con *referees*; o como la denominada literatura gris (*grey literature*), que incluye informes de laboratorio, diarios de campo, revistas o documentación institucional, que no siempre han superado la revisión científica de los boletines indexados y que puede tener un estatus muy diferente según las disciplinas. Un ejemplo habitual de esta práctica, en mi campo, es citar el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del Consejo de Europa como referencia de autoridad, cuando solo es un documento político con una propuesta curricular especulativa. Según el tipo de investigación, puede ser relevante incluirlo, pero nunca debe situarse en el mismo plano que una investigación validada por el método científico.

3.8. *Redactar la tesis*

Solemos entender la redacción de tesis como una fase final, aunque en realidad se desarrolle a lo largo de varios años, durante el proceso completo de hacer una tesis, en interacción estrecha con los puntos anteriores. Para algunas supervisoras, la competencia para escribir académicamente es un criterio excluyente para aceptar una doctoranda. No tiene relación directa con la capacidad de recoger datos, procesarlos y entender sus resultados, pero sin duda su ausencia supone un obstáculo relevante, como plantea el caso 12.

CASO 12. ÁLVARO: REDACTAR CENTENARES DE PÁGINAS

Álvaro era docente en una universidad privada; tenía un máster en Educación y había publicado un artículo con su directora de máster en un boletín indexado. Por ello, superó sin problema el filtro de inscripción a nuestro doctorado.

La primera señal de alarma llegó en los primeros meses, al formular las preguntas de investigación: presentó unas notas breves repletas de faltas de ortografía, frases inconexas o inacabadas y preguntas deslavazadas. Mi petición había sido formal y sin prisas. Álvaro adujo que no lo había trabajado mucho y que lo reformularía. Pero la segunda entrega no fue mejor: había menos incorrecciones y todas las frases estaban completas, pero las preguntas eran inconexas y no mostraban plan coherente alguno. En una tutoría le sugerí que debería tomar un curso de redacción.

Pero, a trancas y barrancas, Álvaro fue presentando varias partes de su proyecto (un escrito de 40 páginas que debe presentarse al final del primer año). Pocos días antes de la fecha de entrega envió el proyecto completo. Había partes coherentes y aceptablemente redactadas, con muchas citas de autoridad; pero otros fragmentos eran inconexos e incomprensibles. Entonces tuve una idea terrible… (En aquella época los periódicos hablaban de tesis plagiadas, políticos avergonzados que dimitían –o no–, etc.)

Analicé el proyecto de Álvaro con Turnitin (el "detector de coincidencias" –así se denomina–). Había un 25% de coincidencias… Pero ¿qué significaba eso?, ¿era mucho?, ¿cuál es el límite aceptable? Los técnicos informáticos de mi universidad no habían visto nunca un porcentaje tan alto. Busqué en la red y entendí que la cifra desnuda, sin más, no significaba nada. Hay que analizar cualitativamente cada coincidencia.

No eran plagios; eran citas: cada una tenía su fuente bien documentada. Eran fragmentos literales de autoras de prestigio, pertinentes para el proyecto. Se concentraban sobre todo en la sección de estado del arte y marco teórico, lo cual también era congruente. Se configuraba así un texto-Frankenstein, en el sentido de que había poca redacción propia frente a numerosas citas enlazadas una detrás de otra, con más o menos pericia.

La redacción propia de Álvaro también variaba: una parte mayoritaria era correcta y bastante coherente, pero había dos secciones breves con frases desconectadas y escaso sentido. Álvaro reconoció que una compañera había revisado su proyecto; él solo había escrito sin ayuda esas dos secciones inconexas.

Escribir una tesis de centenares de páginas, con centenares de referencias, es un reto para cualquiera, incluso con buenas capacidades escritoras. Todo el mundo sufre. Las dificultades varían según las personas: unas avanzan lentamente, otras se expresan con un estilo coloquial u oral, otras con una sintaxis barroca, con subordinadas e incisos, etc. Suelo corregirles detalladamente algunos capítulos, a modo de ejemplo, con el menú de guardar cambios del procesador. Pero la tarea de revisar y mejorar la redacción es responsabilidad de la doctoranda. (Recordemos que aquí las prácticas varían según los países: en Gran Bretaña es corriente que la tesis final la revise una profesional especializada, que se anuncia en los campus universitarios, a menudo recomendada por las propias directoras, y que cobra pequeñas fortunas por hacerlo. En España esto es inimaginable y, si una doctoranda cuenta con ayuda de este tipo, se suele mantener en secreto).

La abundante literatura sobre reacción académica aporta ejemplos y orientaciones claras para muchas disciplinas. Yo enfatizaría estos criterios respecto a la estructura de una tesis:

a. Evitar los capítulos de más de 30-40 páginas; subdividirlos en varios capítulos. No es necesario que todos los capítulos tengan la misma extensión, pero uno de resultados de 100 o 140 páginas desanima a cualquiera.
b. Incluir un resumen al inicio de cada capítulo y unas conclusiones al final, evitando la repetición de ideas, sobre todo si los capítulos son extensos.
c. Evitar los apartados extensos (4-5 páginas); hay que reestructurarlos en subapartados con títulos internos, que no tienen por qué incluirse en el índice, si este ya es extenso.
d. Evitar la sucesión de 3 o 4 páginas iguales, con solo texto. Leemos mejor cuando cada página tiene alguna particularidad (lista de puntos, gráfico, citación, título interno), que permita identificarla y recordarla.
e. Eliminar las repeticiones innecesarias, que son un defecto habitual en la tesis, al escribirse a lo largo de varios años. Basta con dedicar un tiempo final importante a releer todo el documento, a situar cada dato en el lugar apropiado y a suprimir todas las repeticiones.

Para redactar la prosa:
a. Preferir la primera persona (“apuntamos”, “analizamos”) a la impersonalidad (“se halló”, “los datos fueron analizados”) y el plural de modestia al singular (“apunté”, “analizo”), siempre que la disciplina lo acepte, puesto que este punto estilístico presenta fuertes divergen-

cias entre ámbitos (García Negroni, 2008; Navarro & Caldas Simões, 2019).

b. Preferir las oraciones breves, entre puntos y seguido.
c. Preferir un estilo más verbal, cercano a la oralidad, con un número parecido de nombres y verbos por oración, en vez del estilo nominal (abundancia de nombres, complementos del nombre, aposiciones nominales o sin verbo flexionado), que incrementa la abstracción, elimina los sujetos verbales y se aleja del habla.
d. Prescindir de redundancia (adjetivos, especificaciones, obviedades, etc.). Al decir lo mismo con menos palabras, el texto adquiere más claridad y fuerza.

Mis doctorandas aprecian mis correcciones de estilo, encaminadas a eliminar palabras gratuitas, porque reducen la extensión del texto y así pueden cumplir con los requerimientos de brevedad de las revistas. La capacidad de enunciar una idea con pocas palabras, de manera directa y significativa según el contexto, resulta esencial.

3.9. *Manejar la tecnología*

Otra cuestión relevante es el dominio tecnológico. Las doctorandas más experimentadas con el ordenador y los programas avanzan mejor que las que tienen dificultades o menos interés en este componente. Muchos programas de doctorado incluyen formación inicial y asesoría en el uso de programas específicos de procesamiento y análisis de datos (ATLAS.ti, NVivo), de búsqueda en bases de datos o en redes sociales o incluso de redacción (LaTeX). Pero ello no evita las dificultades, como muestra el caso 13.

Caso 13. Carlos: manejar equipos informáticos

Carlos tenía 58 años, enseñaba idiomas y era autor de libros de texto. Su motivación para cursar el doctorado era personal, como un reto intelectual coincidiendo con los posgrados que cursaban sus hijas.

Los primeros escritos que presentó delataban poca destreza con el ordenador. Activando el comando de signos ocultos (final de párrafo, espacios en blanco) se veía que el escrito se había compuesto con la lógica de una máquina de escribir: con fin de párrafo en cada final de línea, usando el espaciador para centrar los títulos o marcar los sangrados, o con errores típicos de tipografía: confusión entre raya y guion, uso de apóstrofes como tildes, abuso de caja alta o mayúsculas, etc.

Al hablarle de estos problemas, Carlos reconoció que no tenía experiencia informática y que sus hijas le ayudaban. Pero Carlos escribía bastante bien. Mis correcciones, más

Continuación…

allá de alguna errata, iban en tres sentidos: i) aspectos del contenido que había que completar; ii) hacer la redacción más académica; y iii) mejorar aspectos del formato (tablas, sangrados).
En la fase de redacción del proyecto, descubrí que seguían apareciendo varias erratas corregidas en versiones previas. Sospeché que podía haber algún problema con el menú de "Control de cambios". Eran erratas obvias y, puesto que yo las había introducido en el borrador previo, solo cabía pensar que Carlos las había rechazado por error.
Más adelante surgieron nuevos problemas, de mayor tamaño, propios de la escritura de centenares de páginas. Carlos perdía fragmentos de texto al moverlos de un lugar a otro. Se desvanecían los formatos al insertar un capítulo en otro, etc. Finalmente, le aconsejé pedir la ayuda de una colega experta en el uso del ordenador. También hablé con otra exdoctoranda, colega suya, para que le ayudara. Y así Carlos terminó la tesis y se doctoró.
Tiempo después esta colega me confesó algo sorprendente. Carlos no sabía manejar el menú de "Control de cambios". Si sus hijas no le podían ayudar, imprimía el texto con mis cambios visibles y los introducía manualmente en una nueva versión. En las páginas con muchas correcciones, se olvidaba de introducir algunos cambios y por eso aparecían de nuevo.

Con algunas estudiantes menos hábiles suele ser útil la colaboración con equipos y otras colegas, que pueden tener destrezas diversas, del tipo: "si tú me ayudas con el formato de este capítulo, yo puedo revisar tus análisis provisionales". En muchos países es habitual que la doctoranda cuente con ayuda profesional para corregir o formatear la tesis, a menudo pagando de su bolsillo el servicio.

3.10. *Publicar artículos*

No hace tanto que era impensable publicar antes del doctorado. En la defensa de tesis se escuchaba lo de: "recomiendo a la doctoranda publicar este trabajo en las revistas oportunas". Predominaba entonces la autoría individual, no había formación en investigación competitiva e incluso estaba mal visto que una directora firmara en coautoría un artículo con su pupila.

Al contrario, hoy es raro doctorarse sin haber publicado previamente, sea una reseña de libro, una comunicación en un congreso o un artículo modesto. Las evaluadoras de tesis se fijan en la trayectoria científica de la doctoranda y la publicación previa es un valor añadido. En la evaluación de las directoras y los grupos de investigación, las tesis leídas son sin duda un mérito relevante, pero el aspecto más valorado son los artículos de investigación básica publicados en boletines indexados. En España y en la disciplina de Ciencias sociales, las publicaciones en coautoría entre doctoranda y directora se valoran positivamente porque indican un tra-

bajo auténtico y exitoso de orientación en la publicación científica. Este camino resulta también mucho más gratificante para las directoras, que vemos que nuestra dedicación de varios años a la formación de una doctoranda produce un fruto tangible que beneficia a ambas partes.

Pero publicar un artículo en una revista de primer impacto no es fácil. Algunas de las revistas más reputadas (*JCR* o *Scopus Q1*) publican menos del 10% de los originales recibidos. Por ello, casos como el 14 son ideales e infrecuentes:

Caso 14. Leticia: tesis por compendio de artículos

Leticia es graduada en lengua y cultura española en China. Vino a nuestra universidad para cursar un máster y un doctorado en Análisis del discurso. Realizó un trabajo de fin de máster sobre grupos de *fansubbers* de su país, que subtitulaban y traducían al chino series de televisión españolas como "El Ministerio del Tiempo", de modo alegal, para una plataforma de jóvenes fans (*Bilibili*). Yo ni conocía este término, ni había visto esta serie, ni sabía entonces lo que era la subtitulación amateur. Pero era una buena estudiante y me gusta facilitar el desarrollo de la agencia de las estudiantes. Poco a poco fue explicando en su buen español las características de estas jóvenes fanáticas de series de televisión, organizadas en comunidades virtuales, que se reparten las tareas para subtitular y traducir decenas de capítulos, de modo desinteresado y exigente, para que puedan entenderlos otras jóvenes chinas, en un país con una férrea censura informativa. Mi trabajo consistió en guiar su exploración etnográfica y la redacción de sus artículos de investigación.

Al año siguiente empezamos a hablar de su tesis y me sorprendió con otro tema. Quería trabajar sobre el *danmu* o *danmaku* ("cortina de balas", en chino), que es una tecnología multimodal reciente, desconocida en Occidente, pero popular en extremo Oriente, que permite a las audiencias de un vídeo (serie, película, videoclip, etc.) publicar comentarios mientras visualizan la obra. Estos se incrustan en el fotograma en el momento de darle el clic para enviarlo y aparecen en pantalla de manera dinámica, moviéndose de derecha a izquierda, solo durante unos segundos, ordenados unos debajo de otros. Los ejemplos en su portátil, en chino, me dejaron atónito. Atendí de nuevo a sus explicaciones para comprender los ejemplos, su relación con la trama del vídeo, el contexto en el que aparecían o las intenciones que perseguían. Me convenció del interés de la propuesta, y a lo largo de cuatro años hemos trabajado en varios corpus de este género emergente, consiguiendo publicar tres artículos en revistas de referencia (Zhang et al., 2020), que le permitieron obtener un doctorado por compilación de cinco artículos (Zhang, 2020).

Leticia ha mostrado una gran habilidad para encontrar temas de investigación originales, que reúnen varios intereses (plurilingüismo, multimodalidad, aprendizaje informal, *fandom*), que carecen de investigación previa y que despiertan la curiosidad de las revistas. Es una cualidad relevante, que esconde una buena capacidad de observación y valoración del interés lingüístico o pedagógico de los hechos. Otros estudios con el mismo rigor y sofisticación pueden tener más dificultades para conseguir su publicación.

Por otro lado, las publicaciones de Leticia en Ciencias sociales (y otros casos citados, 3 o 6), tienen una característica que también cumple parte de la investigación en Ciencias naturales: aprovechar un mismo corpus de datos para generar varios artículos, que comparten un mismo marco teórico, estado de la cuestión y metodología. Puesto que es complejo obtener un buen corpus de estudio y procesarlo para obtener datos suficientes y diversos, la estrategia de rentabilizarlo con varios artículos, en revistas diferentes, es muy recomendable.

Con relación al doctorado por compilación de artículos, considero que es una opción interesante, formativa y realista, porque escribir un *paper*, con todas sus exigencias, es una tarea más estimulante que una tesis: es un texto más breve y concreto, colaborativo, que obtiene respuesta externa más inmediata y auténtica (los *referees* anónimos), con los habituales comentarios prolijos, duros y sinceros, que sitúan a la estudiante en el terreno de la publicación real. Pero no es un camino fácil; las estudiantes deben dedicarle mucho esfuerzo y la dirección debe aportar toda su experiencia. Es también un camino apresurado y exigente, puesto que publicar en un buen boletín puede requerir dos o más revisiones y puede alargarse más de un año, por lo que el plazo para terminar el doctorado se alarga más de lo deseado.

La publicación de artículos entre investigadoras en formación debe organizarse por niveles de dificultad o por fases progresivas. La primera etapa consiste en presentar trabajos en curso o borradores dentro del mismo grupo, para su comentario y mejora. Después puede venir la participación en congresos, con comunicaciones breves. Luego se puede intentar publicar un artículo en una revista para jóvenes investigadoras, que puede estar o no indexada. El siguiente paso consiste en intentar publicar en revistas de nivel medio que ya son reconocidas y seguidas. Finalmente, si el artículo tiene calidad e interés, vale la pena ofrecer el original a una revista de primer nivel; aunque el resultado sea negativo, la experiencia de recibir comentarios de *referees* reales resulta siempre formativa.

4. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

En definitiva, el proceso de preparar a una joven investigadora puede resumirse en estos 10 pasos: i) elegir a la mejor candidata entre las estudiantes –o descartar a la que no tiene capacidad para hacer una tesis–; ii) negociar con ella un planteamiento que motive a ambas partes; iii) ayudar a (re)formular unas pocas preguntas de investigación que actúen como hoja de ruta; iv) atender a los crecientes requerimientos éticos de cualquier trabajo que incluya datos empíricos; v) contribuir a elegir las herramientas apropiadas y las condiciones oportunas para que la doctoranda pueda recopilar buenos datos; vi) ayudarle a construir resultados a partir de los mismos; vii) guiar la selección bibliográfica para contextualizar el trabajo con su marco teórico y su estado del arte; viii) apoyar la redacción del trabajo; ix) guiar o saber pedir ayuda a terceras con los requerimientos técnicos (informáticos); y x) orientar a la doctoranda en sus primeras publicaciones científicas.

Más allá de estas 10 claves y de los 15 casos expuestos, trabajar con jóvenes exige tomar decisiones organizativas. Cuando una de mis doctorandas abandonó los estudios por falta de avances –además de las dificultades para mantenerse económicamente–, me cuestioné si había actuado de la mejor manera en mi supervisión. Hablé con colegas de varias universidades y descubrí que existe una gran diversidad de modos de organización, según la disciplina, el número de doctorandas o la institución. Sin duda es diferente, si tutorizamos una o 10 estudiantes o si existe un programa específico de formación o no (con seminarios, grupos de lectura, sesiones de análisis de datos, revisión de avances, etc.). Algunos de los puntos que me parecen más relevantes son estos:

- Seguimiento periódico. Todos los programas y universidades tienen normas sobre el progreso de la estudiante de doctorado, pero son muy diversas. Desde las que solo fijan una evaluación anual hasta los que determinan que cada doctoranda tiene derecho a dos horas mensuales de tutoría, que pueden organizarse de múltiples maneras. En mi caso, prefiero fijar una tarea clara para cada estudiante (formular preguntas, recopilar datos, escribir un capítulo, etc.) y dejar que tome la iniciativa y me avise cuando tenga dudas o ha acabado la tarea. Cada doctoranda tiene su perfil: alguna está becada y solo se dedica a la tesis, otra sigue el doctorado a tiempo parcial, una tiene urgencia por acabar, etc.

  Ceder la iniciativa a la estudiante provoca que algunas formulen consultas varias veces a la semana y reclamen tu atención ("usted me debe todavía la tutoría de la semana pasada") y que otras pasen meses sin dar señales de vida. A veces una estudiante está de pasantía en otra universidad o está recopilando datos y carece de sentido hacer tutorías. A veces el intercambio en línea, revisando borradores, puede ser muy fructífero y suficiente. Si no sé nada de una doctoranda, envío un correo para saber cómo van las cosas. Si es necesario –si no veo avances palpables o tengo dudas sobre la dedicación de la estudiante–, he llegado a pedir un correo semanal con detalles de las tareas realizadas.
- Sesiones grupales. Al margen de la tutoría individual, hago el seguimiento de cada estudiante por su asistencia a las actividades formativas, que son relevantes tanto como apoyo académico como psicológico, puesto que hacer una tesis es una empresa individual con dudas, decepciones y desalientos. Por ello, nuestro grupo organiza varios tipos de encuentros: i) conferencias de especialistas externas; ii) seminarios de lecturas y discusión de artículos; iii) sesiones de análisis de datos, en las que una investigadora presenta parte de su corpus y pide interpretaciones y sugerencias al grupo; iv) lectura y comentario

de borradores en proceso de revisión; y v) una presentación formal del estado de la tesis cada año. La participación en estas sesiones es voluntaria, pero las estudiantes no faltan casi nunca.

- Diversidad de estrategias. Las estrategias para interactuar con cada doctoranda varían según el carácter personal y los hábitos de trabajo. En el primer año hay más actividad presencial e individualizada, pero a partir del segundo muchas cuestiones se resuelven en línea (borradores de artículos, consultas bibliográficas, orientación para la selección de congresos) o con la consulta entre colegas, con el resto de doctorandas. Algunas estudiantes planifican la tutoría con orden del día y horario; otras se orientan a resolver problemas puntuales. Unas prefieren conversar y tomar notas manuales en su cuaderno; otras prefieren recibir un correo con un resumen escrito. Tanta diversidad puede inquietar a algunas directoras, pero creo que acaba siendo mucho más operativa. La diversidad de culturas y lenguas de procedencia o su distancia con las de su directora pueden dificultar o facilitar la interacción, como indica a continuación el caso 15.
- Seguir las normas al pie de la letra. La diversidad de estudiantes y la larga duración de un doctorado provocan situaciones imprevistas. En estos casos conviene actuar de acuerdo con las normas establecidas y, si no las hay, pedir consejo al órgano académico superior. Veamos dos ejemplos.

  Una estudiante tuvo un problema de salud ocular y tuvo que someterse a una operación, la cual exigía unas pocas semanas de convalecencia. Al ser una becaria predoctoral, le sugerí que debía informar a su institución financiadora, pero ella argumentó que no era conveniente: solo estaría unas pocas semanas de baja y, de notificarlo, debería dar explicaciones detalladas y realizar un prolijo papeleo. Acepté su criterio, al ser una estudiante extranjera y desconocer el funcionamiento de la institución patrocinadora de su beca. Pero fue un error, porque el posoperatorio fue muy lento y la doctoranda no pudo volver a leer y escribir con normalidad hasta un año después. Al no poder documentar avances a su tesis, se suspendió su beca y fue mucho más difícil acabar la tesis.

  Una estudiante de segundo curso dejó de asistir a las reuniones y no respondía a mis correos. Mes y medio después, una colega me informó que tenía una depresión. Me comuniqué con ella, me confirmó llorando que estaba deprimida y que no podía trabajar en su tesis. Le pregunté si era por motivos personales o académicos, a lo que respondió que eran del primer tipo. Entonces le pedí, sin más aclaraciones, que visitara a la psicóloga de la universidad encargada de estos casos.

Por lo que supe, dicha psicóloga ofreció una primera atención útil y derivó el caso a la asistencia social corriente.

En ambos casos, la estudiante consiguió defender su tesis, pero creo que solo actué de manera correcta en la segunda situación. Si hubiera exigido a la primera estudiante que notificara a su institución la baja por enfermedad, quizás no habría perdido la beca.

- Actividades de ocio. Más allá de la actividad académica, muchas estudiantes aprecian tener intercambios más personales, desvinculados de la academia. Con tantas estudiantes extranjeras, esta parte resulta más relevante. Una doctoranda me comentó: "Estoy muy contenta con el programa y el grupo, pero decididamente es muy aburrido en comparación con la universidad en la que me gradué", en la que había una fiesta de inicio y final de curso y actividades privadas de cada grupo.

CASO 15. MISA: BUSCAR UNA INTERACCIÓN SATISFACTORIA

Misa se graduó en Tokyo, cursó un máster en Canadá sobre enseñanza bilingüe para niñas y vino a Barcelona a cursar un doctorado en aprendizaje plurialfabético, con un estudio etnográfico sobre la apropiación de dos sistemas de escritura (japonés y una lengua europea) por parte de alumnas de primaria de la Escuela Japonesa Hoshuko de fines de semana. A esta escuela, gestionada por las propias madres y apoyada por el gobierno japonés, acuden las hijas de familias mixtas nipoeuropeas que siguen una escuela española o internacional convencional (en la que no se enseña japonés) durante la semana, y que desean que sus hijas aprendan a escribir en esta lengua.

Misa contactó conmigo en inglés, pero en la primera entrevista me dijo que entendía español. Así empezamos a conversar en español, pese a que quería escribir su tesis en inglés. En la primera o segunda tutoría le avisé que habría una defensa de proyectos de tesis en breve y que sería una buena oportunidad para que viera lo que tendría que hacer al año siguiente. Me respondió días después por correo, excusándose porque "I can't come to the party".

Poco a poco me di cuenta de que su competencia en español no bastaba para garantizar un intercambio fluido en las tutorías, de modo que pasamos al inglés. La comunicación mejoró entonces, pero yo seguía sintiendo que no llegábamos al fondo. Si le explicaba cómo debía analizar los datos recopilados, respondía que entendía bien cómo hacerlo, pero constataba más tarde que no era así. No era un problema de competencia lingüística o conocimientos académicos –que sin duda también podían afectar el intercambio–, sino de distancia cultural. Yo era un profesor universitario, ella una alumna y, por ello, no se atrevía a decirme que no entendía algo o que no estaba de acuerdo, como yo esperaba que hiciera, con un intercambio de igual a igual en lenguaje coloquial.

Más tarde comprendí que se trataba del conflicto clásico de la cultura japonesa en relación con la presentación en público: el *honne* (los sentimientos y opiniones reales) y el *tatamae* (los que se deben mostrar en público según la posición del hablante, o la "fachada", dicho coloquialmente [entrada Wikipedia en español de ambos términos]). Misa me ofrecía el *tatamae* mientras que yo esperaba el *honne*.

Continuación…

Poco a poco fuimos ganando confianza. Me atreví a preguntarle por cuestiones más personales de su trabajo en *Hoshuko* o de sus expectativas al regresar al Japón, mostrando empatía. Ella por su parte se animó a mostrar su *honne* personal, en tutorías cara a cara y en varios correos semanales. En los últimos meses interactuamos mucho, por *email* y cara a cara, para resolver los quisquillosos requerimientos administrativos, hasta que se doctoró brillantemente (Fukukawa, 2019), además de escribir varios artículos (Fukukawa, 2020) y regresar al Japón para desarrollar su carrera universitaria.

5. EPÍLOGO

Para ser honestos, cuando empecé a trabajar en formación inicial de investigadoras estaba preocupado e indeciso. Era consciente de la enorme exigencia que requiere esta tarea y tenía serias dudas sobre mis cualidades para cumplirla. No me veía con paciencia o dedicación suficientes para atender a cada una, revisar sus borradores varias veces, realizar las tutorías e ir ayudando a desarrollar sus proyectos. Pero la experiencia ha superado con creces estas dudas y ha conseguido sacar de mí lo mejor, como se suele decir.

Cuando ves a estas jóvenes estudiantes llenas de ilusión y ganas, te entregas con todas tus fuerzas a ayudarles a conseguir su propósito. Si trabajan incansablemente, si cumplen todos tus requerimientos, encuentras tiempo para ellas o te implicas con más intensidad en su formación. Cuando vives la parte final de tu carrera profesional, cuando ya no tienes la ilusión de publicar tu primer libro o de que te acepten otro *paper*, contar con sangre joven que te contagia y te transmite su pasión es una suerte inenarrable.

No es solo una cuestión de altruismo o de responsabilidad profesional. La experiencia de estos años me ha enriquecido extraordinariamente como investigador y como persona. Interactuando con jóvenes estudiantes de muchas procedencias he ampliado mis horizontes académicos y mi empatía con las personas. Por ello, considero que es un privilegio poder hacer este trabajo y recomiendo a todas que, si tienen oportunidad, no lo rechacen. Es tiempo y entrega, pero la recompensa es mucho mayor.

REFERENCIAS

Arnoux, E. (Ed.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos Editor.

Arnoux, E. (2012). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. d. C. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Eds.), *Lectura,*

escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar (pp. 25-40). UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Barton, D., & Papen, U. (Ed.) (2010). *The anthropology of writing. Understanding textually mediated worlds*. Continuum.

Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork*. Multilingual Matters.

Carrasco Altamirano, A., & R. Kent. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, XVI* (51), 1227-1251.

Colombo, L. (2013). Las ayudas de los pares en el proceso de tesis. *Legenda, 17* (17), 48-62.

Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16* (2), 81-96.

Cohn, N. (2013). *The Visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*. Bloomsbury.

Fukukawa, M. (2019). Multilingual literacy practices of Grades 1-9 students from a Japanese School in Catalonia: language, writing systems and technology [Doctoral dissertation, UPF]. Tesis doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/667103

Fukukawa, M. (2020). The practices of digital literacy in childhood and the perspectives of mothers in the cases of Spanish-Japanese children, *Edmetic, 9*/1, 52-79.

García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos, 41*(66), 5-31.

Gee, J. P. (1999). The New Literacy Studies and the "social turn". En D. Barton (Ed.). *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). Routledge.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Academic.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: the modes and media of contemporany communication. Hodder Education.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design.* (3a ed). Routledge.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacy. Everyday practices and social learning. Maidenhed*. Open University Press. (3a ed.) Versión española de la segunda edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.

Merino Jular, E. (2012). Desencuentros comunicativos y percepciones sobre *la cultura, la comunidad y la lengua en inmigrantes adultos. El caso de los pakistaníes en Cataluña* [Tesis doctoral, UPF]. E-Repositorio UPF. http://hdl.handle.net/10803/85410

Morales, O. A. (2010). Los géneros escritos de la Odontología hispanoamericana. *Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión* [Tesis doctoral, UPF]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22629.81123

Morales, O. A., Perdomo, B., Cassany, D., Tovar, R. M., & Izarra, E.. (2020). Linguistic structures and funcions of thesis and dissertations titles in Dentistry. *Lebende Sprache, 65* (1), 49-73. https://doi.org/10.1515/les-2020-0003

Navarro, F., & Caldas Simöes, A. (2019). Potencial de estructura genérica en tesis de ingeniería eléctrica: Contrastes entre lenguas y niveles educativos. *Revista Signos, 52* (100), 306-329.

Pastor Villalba, C. (2011). Estudio transcultural del texto argumentativo: *la queja escrita en español y en alemán*, [Tesis doctoral, UPF]. Tesis doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/51577

Sánchez Puentes, R. (1989/2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias sociales y humanas*. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, Plaza y Valdés.

Shafirova, L. (2020). *Identity building and language learning opportunities in a brony fandom*, [Tesis doctoral, UPF]. Tesis doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/669341

Shafirova, L., Cassany, D., & Bach, C. (2020). From "newbie" to professional: Identity building and literacies in an online affinity space. *Learning, Culture and Social Interaction, 24*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100370

Valero-Porras, M. J. (2018). La construcción discursiva de la identidad en el fandom. Estudio de caso de una aficionada al manga [Tesis doctoral, UPF]. Tesis doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/459254

Valero-Porras, M. J., & Cassany, D. (2016). 'Traducción por fans para fans': organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation, Bid: *Textos universitaris de biblioteconomia i documentació, 37*(diciembre). http://bid.ub.edu/es/37/cassany.htm

Vargas Franco, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la universidad colombiana* [Tesis doctoral, UPF]. Tesis doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1

Vázquez-Calvo, B. (2016). Digital language learning from a multilingual perspective. The use of online language resources in the one-to-one classroom [Tesis doctoral, UPF]. Tesis doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/401387

Vázquez-Calvo, B., Martínez-Ortega, J., & Cassany, D. (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña. *Edmetic. Revista en Educación Mediática y TIC, 7*, 2.

Zhang, L.-T. (2020). *Understanding danmu: interaction, learning and multimodality in fan vídeo comments* [Tesis doctoral, UPF]. E-Repositorio upf. http://hdl.handle.net/1

Zhang, L.-T., & Cassany, D. (2020). Making sense of danmu: coherence in massive anonymous chats on Bilibili.com. *Discourse Studies, 22* (6), 12-20. https://doi.org/10.1177/1461445620940051

Sobre las autoras y los autores

MARTÍN ÁLVAREZ es estudiante de magíster en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), estudiante del curso de Interpretación de enlace español-lengua de señas chilena en la Fundación Sordos Chilenos, traductor Inglés-Español y licenciado en Lengua inglesa en la Universidad Chileno-Británica de Cultura (UCBC). Ha trabajado como ayudante de investigación en proyectos vinculados a la lectura y escritura académica, como en el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas de la Universidad de Chile, en la descripción del discurso narrativo en Lengua de Señas Chilena y como ayudante de cátedra en la Universidad de O'Higgins. Actualmente se desempeña como ayudante de investigación en un proyecto sobre escritura de tesis en el campo de la Historia. Entre sus intereses de investigación se encuentran la lectura y la escritura en la universidad, la descripción de la Lengua de Señas Chilena y los estudios de la traducción y la interpretación. Contacto: maalvarez3@uc.cl

DANIEL CASSANY es licenciado en Filología catalana, doctor en Filosofía y Letras e investigador en Análisis del discurso en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España). Ha publicado más de 15 monografías, 40 capítulos y 100 artículos de investigación en varios idiomas, sobre todo en catalán, español e inglés. Ha sido docente e investigador invitado en foros de más de 40 países, además de colaborar con numerosas instituciones educativas de España, Argentina, Chile, Colombia y México, en programas de promoción de la lectura y la escritura en varios niveles. Desde 2004 se dedica a la investigación, con seis proyectos competitivos alrededor de la cultura escrita digital, multimodal, plurilingüe y cooperativa, desde una perspectiva crítica, con el *fandom* (o el aprendizaje informal) como uno de sus ejes principales. Contacto: daniel.cassany@upf.edu

CLAUDIA CASTRO es antropóloga social por la Universidad de Concepción y magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Se ha desempeñado como ayudante de investigación

en el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas de la Universidad de Chile, al igual que como docente en cursos de escritura y lectura académicas en la Universidad de Santiago de Chile y Análisis de discurso en la Universidad Alberto Hurtado, labores que realiza actualmente. Sus áreas de interés incluyen la enseñanza de escritura académica en la educación superior y los estudios sociales y críticos del discurso en relación con los textos escolares. Contacto: claudiacastroa@gmail.com

Paula González-Álvarez es magíster en Lingüística aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (pucv), licenciada en Letras y diplomada en Mejora de prácticas pedagógicas por la Pontificia Universidad Católica de Chile (puc), madre y persona en situación de discapacidad. Se ha desempeñado durante más de una década en la enseñanza de la lectura, la escritura y la comunicación oral en el nivel universitario, así como en el diseño de cursos virtuales y recursos de aprendizaje en lectura, escritura y oralidad académicas. Actualmente, es coordinadora del área de Recursos para el Aprendizaje en la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, y es autora de múltiples cursos de formación de equipos de acompañamiento a estudiantes con un sello de inclusión. Contacto: p.gonzalezalvarez@uchile.cl

Theresa Lillis es profesora emérita de Lengua inglesa y Lingüística aplicada en la Open University del Reino Unido. Investiga la escritura académica y profesional desde hace más de treinta años con foco en políticas de producción y participación científica. Ha publicado ampliamente en revistas académicas y es autora, coautora y editora de libros y volúmenes especiales de revistas. Entre sus trabajos clave se encuentran *Student Writing: Access, Regulation, Desire* (2001, Routledge); *Academic Writing in a Global Context, con* Mary Jane Curry (2010, Routledge); *The Sociolinguistics of Writing* (2013, Edinburgh); *Theory in Applied Linguistics* (2015, *aila Review*); *The Politics of Language and Creativity in a Globalised World,* con David Hann (2016, The Open University); *The Dynamics of Textual Trajectories in Professional and Workplace Practice,* con Janet Maybin (2017, número especial de *Text and Talk*), y *Gender and Academic Writing, con* Jenny McMullan y Jackie Tuck (2018, número especial de *Journal of English for Academic Writing*). Su investigación actual se centra en la escritura de los trabajadores sociales: http://www.writinginsocialwork.com. Contacto: theresa.lillis@open.ac.uk

Pablo Lovera Falcón es licenciado en Letras y magíster en Filosofía de las ciencias. Ha ejercido la docencia en el campo de la Lingüística, la Filosofía y la Educación en diversas instituciones de educación superior. Asimismo, ha participado en el diseño e implementación de proyectos de desarrollo docente tanto en instituciones públicas como privadas. Actualmente se desempeña como asesor educativo del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, y como profesor adjunto de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Sus intereses de investigación se vinculan con la Didáctica de la escritura en la enseñanza superior, la Filosofía del lenguaje y la Epistemología. Publicó *El Discurso Oral y Escrito: Manual de Apoyo Docente* (2011). Contacto: pablo.lovera@uchile.cl

Soledad Montes es magíster en Psicología educacional, psicóloga, licenciada en Letras y diplomada en Alfabetización académica por la Pontificia Universidad Católica de Chile (puc) y actualmente cursa sus estudios doctorales en Lancaster University, Reino Unido. Se desempeñó por varios años como docente en cursos de escritura en el nivel universitario y fue coordinadora del Programa de Escritura Disciplinar y del Programa Virtual de Habilidades Comunicativas Escritas de la puc. En la Universidad de Chile fue parte del equipo del Programa de Lectura, Escritura y Comunicación Oral Académicas (lea) y coordinó el Programa de Escritura para Tesistas del Departamento de pregrado. Es secretaria y miembro fundador de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ales) y sus intereses de investigación se vinculan con la función de los pares en el desarrollo de la escritura, el aprendizaje de la escritura a través de plataformas virtuales y el desarrollo de la escritura a lo largo del currículum. Coeditó *Hablar, Persuadir, Aprender: Manual Para la Comunicación Oral en Contextos Académicos* (2019). Contacto: mariamontes@uchile.cl

Federico Navarro es licenciado en Letras, diplomado en Estudios avanzados y doctor en Lingüística. Se desempeña como profesor asociado del Instituto de Ciencias de la educación de la Universidad de O'Higgins (Chile). Es investigador principal de dos proyectos financiados sobre escritura y aprendizaje en educación superior (fondecyt y cned) y coinvestigador de un proyecto financiado sobre escritura e historia (fondecyt). Es presidente de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ales) y ha participado en más de 70 congresos de su espe-

cialidad. Fue creador del Programa de Escritura en la Escuela (Buenos Aires, Argentina). Es editor de manuales de escritura como *Manual de Escritura Para Carreras de Humanidades* (2014) y *Manual de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas Para Ingresantes a la Universidad* (2018), y autor de alrededor de más de 100 publicaciones científicas en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Estados Unidos, Holanda, México, España, Perú, Portugal, Suiza y Taiwán. Contacto: navarro@uoh.cl

Fernanda Uribe Gajardo es magíster en Estudios culturales y licenciada en Filosofía de la Universidad de Chile. Se desempeñó como coordinadora de los Programas de Acompañamiento Tutorial de la Universidad de Chile y posee experiencia en el diseño e implementación de instancias de tutorías de pares. Se ha especializado en la investigación de la enseñanza de lectura y la escritura en contextos académicos, especialmente en lo que refiere a representaciones sociales de la escritura, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura entre pares y las dinámicas de producción académica desde la perspectiva de los estudios subalternos e interculturales. Actualmente se desempeña como profesional de la Oficina de Equidad y Género de la Universidad de O'Higgins y como coordinadora de Terreno del fondecyt Nº 1191069 "Lectura, escritura y desempeño académico en educación superior: hacia un modelo de experticia letrada". Contacto: fernanda.uribe@uoh.cl

E D I T O R I A L   U N I V E R S I T A R I A